

TARTU ÜLIKOOL
Haridusteaduskond
Eripedagoogika osakond

Piret Soodla

**KIRJALIKU TEKSTILOOME OSKUSTE ARENDAMINE PÕHIKOOLI
KESKASTMES**

Magistritöö

Juhendaja: ped.dokt. Karl Karlep

TARTU 2004

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
1. KIRJALIKU ENESEVÄLJENDUSE OSKUSED JA ARENDAMINE PÕHIKOO LIS....	4
1.1. SIDUSTEKSTI MÕISTMINE JA LOOME	4
1.1.1. Teksti mõiste ja tunnused.....	4
1.1.2. Ülevaade muuteoperatsioonidest.....	7
1.1.3. Kõne mõtestatud tajumine	11
1.1.4. Kõneloome	16
1.2. PÕHIKOO LI ÕPILASTE KIRJALIKU TEKSTILOOME OSKUSED	21
1.2.1. Tekstitasand	22
1.2.2. Lausetasand	24
1.3. LAUSE- JA TEKSTIÕPETUS TAVA- JA ERIÕPPES	26
1.3.1. Lauseõpetus põhikoolis.....	27
1.3.2. Tekstiloomeskuste arendamine põhikoolis.....	33
KOKKUVÕTE KIRJANDUSEST	38
2. TÕÕ EESMÄRK JA METOODIKAD	40
2.1. EESMÄRK JA ÜLESANDED	40
2.2. VALIMI KIRJELDUS	41
2.3. METOODIKATE KIRJELDUS.....	41
2.3.1. Õpilastekstide analüüs.....	41
2.3.2. 4.– 6. klassi emakeele töövihikute analüüs	42
2.3.3. 5.– 6. klassi õpilaste kirjaliku tekstiloom e arendamine.....	42
3. UURIMISTULEMUSED	46
3.1. LAUSEARENDUSTÕÕ TAVAKOO LI 4.– 6. KLASSI EMAKEELE TÕÕVIHIKUTES	46
3.1.1. Harjutused lauseloome arendamiseks	47
3.1.2. Harjutused lausetaju arendamiseks.....	56
3.2. 5.– 6. KLASSI ÕPILASTE KIRJALIK TEKSTILOOME	59
3.2.1. Tekstide lauseliigiline koostis	59
3.2.2. Liitlausetega väljendatavad suhted	64
3.2.3. Süntaksivead õpilastekstides.....	71
3.2.4. Keskmine tekstimaht	74
3.2.5. Tekstide sidusus	76
3.2.6. Õpilastekstide analüüs edukusrühmade kaupa.....	78
KOKKUVÕTE	81
KASUTATUD KIRJANDUS	85
ANALÜÜSITUD ÕPPEKIRJANDUS	89
SUMMARY	90
LISAD	95
CURRICULUM VITAE	114

SISSEJUHATUS

Keeleteadus ja psühholingvistika on aastakümneid tegelenud inimkõne uurimisega. Seejuures on kaasaegse lingvistika uurimisobjektiks kõnetegevuse produkt – tekstid, psühholingvistikat huvitab selle protsess – psüühilised ja keelelised operatsioonid kõnetegevuses. Kõnearengu taseme hindamine ning suulise ja kirjaliku eneseväljenduse arendamine eeldab mõlema teadusharu seisukohtade tundmist ning arvestamist.

Käesolevas töös püütakse keeleteaduse ja psühholingvistika uurimistulemusi integreerida, leidmaks võimalusi tekstiloomeskuste arendamiseks põhikooli keskastme klassides. Esimeses osas antakse ülevaade kognitiivsetes teadustes levinud tekstikäsitlustest ning seisukohtadest teksti mõistmise ja loome iseärasustest suhtlemisel. Kajastamist leiavad mitmete autorite (A.Luria, A.Leontjev, T.van Dijk, W.Kintsch jt) arusaamad tekstiloomest ja -tajust. Eraldi valgustatakse N.Chomsky generatiivse grammatika seisukohti, kuna viimased on tugevalt mõjutanud kaasaegse keeleteaduse ja psühholingvistika arengut ning nimetatud teooriast pärinevad ka mitmed üldkasutatavad mõisted (muuteoperatsioonid, lause süva- ja pindstruktuur jt). Töös refereeritakse sageli ka H.Õimu ja K.Karlepit, kes on psühholingvistika seisukohti Eestis laialdaselt interpreteerinud. Töös antakse samuti ülevaade põhikooli õpilaste kirjaliku tekstiloomeskuste arengulistest iseärasustest eakohase ja hälbeline arengu korral. Kajastamist leiavad nii välis- kui ka kodumaised uurimused (N.Žinkin, C.A.Cameron, K.Lee, L.Villand, K.Karlep jt) laste kõnest. Samuti antakse ülevaade Eestis publitseeritud põhikooli lause- ja tekstiõpetuse-alasest metoodilisest kirjandusest ning emakeele ainekavadest, võrreldes seejuures eakohase ja hälbeline arenguga laste õpetamise põhimõtteid.

Töö uurimuslik osa koosneb kahest osast: esimeses kirjeldatakse ja püütakse kõnearenduslikust aspektist hinnata kontekstivälise ja -sidusate lausete loomet ja taju arendavat harjutusvara põhikooli keskastme emakeele töövihikutes. Võttes aluseks põhikooli keskastme õpilaste kirjaliku eneseväljenduse tase ning emakeele õppematerjalides esinevad puudused, töötati välja harjutuste süsteem tekstikoostamiskeskuste arendamiseks. Uurimuse teises osas kirjeldatakse 5.– 6. klassi õpilastega läbi viidud õpetava eksperimendi tulemusi. Nende alusel antakse metoodilisi soovitusi emakeeleõpetuse senisest tõhusamaks korraldamiseks.

1. KIRJALIKU ENESEVÄLJENDUSE OSKUSED JA ARENDAMINE PÕHIKOOLIS

1.1. Sidusteksti mõistmine ja loome

1.1.1. Teksti mõiste ja tunnused

Kui inimene kasutab keelt, toodab või tõlgendab ta seda lühemate või pikemate üksustena – tekstidena. Tekst on keelekasutuse väljund, suhtlemise põhiüksus. Termin *tekst* on mitmetähenduslik: teksti pikkus võib ulatuda ühest sõnast terve raamatuni, see võib olla suuline või kirjalik, monoloogiline või dialoogiline. Tavaliselt mõeldakse lingvistikas teksti all kirjalikku üksust, mis koosneb mitmest mõtteliselt seotud lausest (F.Karlsson, 2002, lk 27). Samas tähenduses mõistetakse tekste ka käesolevas töös.¹

Tekste iseloomustavad kaks peamist tunnust: terviklikkus ja sidusus. **Terviklikkust** (*koherentsust*) peab A.Leontjev psühholingvistiliseks kategooriaks. Terviklik tekst moodustab mõttelise ühtsuse, on sisult lõpetatud tervik. Koherentsust ei peeta teksti otseseks omaduseks: kõneleja jaoks on iga tema ütlus harilikult terviklik, koherentsuse peab looma aga lugeja/kuulaja, kes teksti tõlgendab (A.Leontjev, 1979, N.Fairglough, 1992). Et teksti tajutaks kui tervikut, peavad olema täidetud kaks tingimust:

- teksti looja peab suutma oma teksti kuulaja või lugeja jaoks optimaalselt koostada ja terviklikkuse tunnustega (mis osutavad teksti mõttelisele struktuurile, mõttekomponentidevahelistele üleminekutele, mõttelise terviku välistele raamidele) piisavalt markeerida (A.Leontjev, 1979, lk 13);
- teksti tajujal peab olema teadmisi keelest, maailmast ja situatsioonidest, sest teksti tõlgendamine on järeldestel põhinev protsess (F.Karlsson, 2002, lk 275).

Psühholingvistilises plaanis jaotub tekst (osa)ütlusteks, millel on mõtteline ja grammatiline struktuur. Keeleliselt koosneb ütlus mõtestatud lauserühmast, st lausetest, mis on omavahel seotud semantilisel, leksikaalselt ja grammatiliselt (L.Velitško, 1983). Lauserühma piiri määramisel tõstetakse esikohale semantilised tunnused (kirjeldatakse ühte tegelast või tegevust, tegevuse aega või kohta vm). Formaalselt on näiteks lõiku sissejuhatavad või lõpetavad laused. Kirjalikus tekstis märgib mõtestatud lauserühma piiri sageli taandrida või topeltreavahe, samas võib graafiliselt eraldatud tekstilõik koosneda ka

¹ *Tekstiga* on lähedalt seotud *diskursuse* mõiste. Tekstilingvistid eristavad teksti, millel on konkreetne kuju, diskursusest, mis hõlmab peale teksti kogu suhtlussituatsiooni ja ühiskondlik-kultuurilist konteksti (tsit R.Kasik, 2002, lk 79).

rohkemast kui ühest lauserühmast (K.Karlep, 1998). Kirjanduses nimetatakse tervikliku mõttega tekstiüksusi ka *episoodideks* (H.Õim, 1981) ning *stseenideks* (K.Karlep, 2003).

Terviktekst on oma struktuurilt hierarhiline. N.Žinkin, V.Tunkel ja T.Dridze nimetavad terviklikku teksti *mõttepredikaatide hierarhiaks* (tsit A.Leontjev, 1979, lk 12). Mõttekomponendid jagunevad kesketeks ja teisejärgulisteks: kesksed predikaadid annavad edasi ütluse peaideed (-mõtet), teise, kolmanda jne astme predikaadid aga selle sisu (peamisi ja teisejärgulisi elemente) (T.Dridze, 1980).

Tänapäeva kognitiivses psühholoogias peetakse väikseimaks semantiliseks teabeüksuseks *propositsiooni*. Propositsioon koosneb ühest suhtemõistest (*relation term*) või predikaadist ning ühest või mitmest argumendist (W.Kintsch, 1994). Lingvistilises mõttes koosneb see sõnade tähendustest (mis asuvad semantilises mälus) ja nende omavahelistest süntaktilistest seostest (T.van Dijk, W.Kintsch, 1983). Tuum- ehk mikropropositsiooni sagedane vaste kõnes on *baaslause* (lihtlause, mis koosneb vaid obligatoorsetest lauseliikmetest). Enamasti koosnevad reaalsed laused aga tervest reast tuumpropositsioonidest (lauses on ühendatud/sisestatud mitu baaslauset, mis avalduvad pindstruktuurilases täiendite, abisõnade, käänatena jne). Mikropropositsioonide ahel moodustab teksti *mikrostruktuuri*. Tuumpropositsioonid moodustavad kompleksseid makropropositsioone, viimased omakorda kõrgema tasandi makropropositsioone. Mikro- ja makropropositsioonide hierarhilist struktuuri nimetavad T.van Dijk ja W.Kintsch teksti *makrostruktuuriks*.

Propositsioonid ja nendevahelised seosed moodustavad T.van Dijki ja W.Kintschi järgi *tekstibaasi*. Tekstibaas on teksti semantiline kujutus episoodilises mälus, mis teisisõnu on otseselt verbaliseeritud teave tekstis ehk teksti sisu.

Teksti kirjeldamisel ei saa siiski piirduda vaid tekstibaasi mõistega. Tekstides esineb alati ka mõttelünki, mille täitmiseks rakendatakse isiklikke taustteadmisi. Tekstibaasile lisanduvad seega varasemad kogemused sündmustest, tegevustest, isikutest, suhtlemissituatsioonidest (asuvad episoodilises mälus) ning üldisemad teadmised sarnastest situatsioonidest (semantilises mälus). Inimese teadmised arvatakse koosnevat skeemidest, kujutlustest, mõistetest, sõnatähendustest, mis kokku moodustavad *universaalse ainesekoodi* (N.Žinkin, 1982). Tekstibaas ning mälus olevad teadmised on vahendiks *situatsioonimudeli* koostamisel. Situatsioonimudel on kujutus olukorrast, sündmustest jne, mille komponentidel on samasugused suhted ja tunnused, nagu neile viidati tekstis (T.van Dijk, W.Kintsch, 1983). Situatsioonimudeli kujunemine on seega teksti *mõttest* arusaamise tingimuseks.

Situatsioonimudel on konkreetne teksti alusel tekkiv kujutlus. Vastavaid üldistatud kujutlusi ehk skeeme objektidest nimetatakse *freimiks*, üldistatud kujutlust mingist sündmusest *stsenariumiks*. Stsenarium koosneb stseenidest ehk episoodidest. Staatilised freimid on aluseks kirjelduste, dünaamilised stsenariumid jutustuste koostamisele ja mõistmisele (K.Karlep, 2003).

Sidusust (*kohesiooni*) peetakse teksti lingvistiliseks kategooriaks (A.Leontjev, 1979). Seda kajastab sisuline ehk mõtteline sidusus ning vormiline sidusus (sisulist sidusust kindlustavad vahendid). Mõtete seostamise põhiviisiks on *semantiline kordus* (*Läksin metsa. Seal ...*), vähemal määral *vastandamine* (*Üks tuba oli puhas. Aga teine täiesti koristamata.*) ning *mõtete haakumine* (*Jäin hiljaks. Seepärast ...*). Sidususe peamised liigid on *radiaalne* ja *lineaarne sidusus*. Viimane jaotub omakorda *paralleel-* ja *ahelseoseks* (K.Karlep, 1998).

Sidususe *keelelised signaalid* võivad olla leksikaalsed või grammatilised.

Enamkasutatavad leksikaalsed vahendid on A.Zikejevi andmeil järgmised (tsit K.Karlep, 2003, lk 266):

- otsene kordus (*Enne lõunat läks Mari marjule. Paari tunni pärast oli Mari korv täis.*);
- sünonüümid (*Jüri nägi tsirkuses karu. Mesikäpp ...*);
- eri üldistusastmega sõnad samade objektide nimetamiseks (*Mari jooksis õues kaseni. Puu all ...*);
- antonüümid (*Jüri otsis puu alt väikseid õunu. Suured talle ei meeldinud.*);
- samatüvelised tuletised ja liitsõnad (*Jüri on tubli aednik. Oma aias ..., Marile meeldis liiv ja meri. Liivasel merekaldal ...*);
- temaatilised sõnarühmad (*Koolis peeti jõulupidu. Õpilased ja õpetajad ...*);
- objektile viitavad ase- ja määrsõnad ning arvsõnad (*Jüri jõudis metsa servale. Seal nägi ta ...; Lapsed tulid suusatamast. Esimesena jõudis kohale ... Teisena saabuja oli... Üks poiss ...*).

Lausete sidumiseks on levinud samuti mitmed grammatilised vahendid:

- tegusõnade samad ajavormid (*kuulis ...; nägi ...; otsustas ...*);
- sõnajärg (*Jüri läks parki. Seal kohtas ta sõpru. Nende hulgas ...*);
- sidendid (*Jüri jõudis varakult kohale, kuid Mari hilines. Aga tüdruk puudumist ei märganud keegi.*);
- üldlaiendid (*Loomad olid rahutud. Ka linnud häälitsevad ärevalt (... samuti ärevalt).*);

- sarnased lausekonstruktsioonid (kasutusel peamiselt paralleelseose korral) (*Oli soe suvepäev. Paistis hele päike. Puhus nõrk tuul.*).

Loetletud seostamisvahendid viitavad sellele, et kontekstisidusad ja kontekstivabad laused² erinevad teineteisest nii oma leksikaalse kui ka grammatilise ehituse poolest. Näiteks sõnajärje, mis eesti keeles on kontekstivälisel lausel suhteliselt vaba, määrab tekstis mõtte liikumine ühelt objektilt või tunnusele teisele, järgneva sidusa lause sõnajärg sõltub eelneva sõnastusest. Samuti on objektile viitavate ase- ja määrsõnade ning ellipsi kasutamine võimalik üksnes kaastekstis jne.

Sidusus ja terviklikkus ei ole teineteisest sõltumatud karakteristikud. Sidusus on terviklikkuse eeltingimuseks, st terviklik tekst on alati sidus. Sidus tekst ei pruugi aga olla alati terviklik (A.Leontjev, 1979, F.Karlsson, 2002).

Kokkuvõte. Teksti all mõistetakse enamasti kirjalikku üksust, mis koosneb mitmest mõtteliselt seotud lausest. Teksti peamised tunnused on terviklikkus ja sidusus. Teksti kvaliteedi näitajana on terviklikkus seejuures ülim. Sidusus on terviklikkuse eeltingimuseks.

Tekst on oma ehituselt hierarhiline, koosnedes eritasandilistest üksustest (eri astmete predikaatidest, mikro- ja makropropositsioonidest). Propositsioonid ja nendevahelised seosed moodustavad tekstibaasi ehk teksti sisu. Koos varasemate kogemuste ja teadmistega on tekstibaas aluseks situatsioonimudeli koostamisel, mis on teksti mõttest arusaamise tingimuseks.

1.1.2. Ülevaade muuteoperatsioonidest

Tänapäevase psühholingvistika arusaamu ja järelikult ka keeledidaktika arengut on tugevalt mõjutanud *generatiivse grammatika* ehk *muutegrammatika* (GG) teooria, mis sai alguse 1950-ndatel aastatel. Teooria looja N.Chomsky põhiväiteks oli see, et iga väliskõne lause aluseks on mingi abstraktne süvastruktuur, millest transformatsioonide ehk muuteoperatsioonide abil tuletatakse selle vahetu väline kuju – lause pindstruktuur (tsit J.Bailyn, 1997, lk. 17). Kuigi tänapäevaks on nimetatud teooria teinud läbi olulise arengu, sh on loobutud süva- ja pindstruktuuri mõistetest, on vastavad terminid seni aktiivselt kasutusel.³

² Kontekstivabad laused on mõistetavad ka kontekstist lahutatuna. Selle tagab nende sisuline ja vormiline terviklikkus (*Poiss loeb raamatut. Auto sõidab.*). Kontekstisidusad laused on mõistetavad ainult koos kontekstiga (*Eksis tema. Ka mina ei teadnud, mida teha.*) (*Eesti keele grammatika II*, 1993, lk 5).

³ Ülevaadet generatiivse grammatika teooria arengust vt K.Karlep, 2003, lk 146 – 151.

Alusstruktuur esitab täielikul kujul kõik üksikväited, mis sisalduvad pindstruktuurilause ehk reaalses väliskõnelises lauses, kuid mida seal otseselt ei ole. H.Õim toob näiteks järgmise lause (H.Õim, 1974, lk 41 – 42):

Poiss tahtis tüdrukut rasket kotti tema tuppasse tassida.

Selle lause süvastruktuur võiks välja näha umbes järgmiselt: *Poiss tahtis [poiss tassib koti [kott kuulus tüdrukule] [kott oli raske] tuppasse [toas elas tüdruk]].*

Siinkohal on oluline märkida, et alusstruktuuris pole sellised üksikväited esitatud tavaliste lausetena, nagu siinkohal tehtud on, vaid vastavate abstraktsete esemelis-skemaatiliste või esemelis-kujundiliste struktuuridena. Toodud näites selgub ka üks süva- ja pindstruktuuri põhiline erinevus: esimene on alati täielikum kui esimene. Seda kahes mõttes: süvastruktuuris on rohkem üksusi (“sõnu”) ja teiseks on seal vahetult “nähtavas” vormis osutatud kõik vahekorrad üksuste vahel.

Reaalsed väliskõne laused saadakse nende aluseks olevatest struktuuridest muuteoperatsioonide abil. GG esialgses variandis jaotati transformatsioonireeglid *obligatoorseteks* ja *fakultatiivseteks*. Obligatoorsed muuteoperatsioonid tuleb sooritada alati. Nende tulemuseks saadakse baaslause, kus esinevad ainult obligatoorsed lauseliikmed keelenormile vastavates vormides ning lubatud järjekorras (*Poiss võttis palli*). Fakultatiivsete muuteoperatsioonide tulemusel saadakse tuletatud laused. Fakultatiivsete *liitmuuteoperatsioonide* rakendamisel jääb lause tähendus põhimõtteliselt samaks. Muudetakse näiteks sõnajärge, sõnavorme, toimub sõnade kustutamine ja/või asendamine (*Poiss võttis palli*. → *Palli võttis poiss*; *Pluus on tumedam kui püksid*. → *Pluus on pükstest tumedam*.). Kui aga rakendatakse fakultatiivseid *liitmuuteoperatsioone*, toimub kahe või enama baaslause sisu ühendamine või lausete sisestamine üksteisesse. Esimesel juhul kujunevad rinnastavad seosed (*Mari luges. Jüri luges*. → *Mari ja Jüri lugesid*; *Koer magab kuudis. Ta magab päeval*. → *Koer magab päeval kuudis*.), sisestamisel alistavad seosed (*Orav on väike. Orav istub oksal*. → *Väike orav istub oksal*.). Liitmuuteoperatsioonide abil on võimalik genereerida kui tahes pikki ja kui tahes palju lauseid (K.Karlep, 1998, 2000; H.Õim, 1974).

Suhtlemisel ei ole enamasti tegemist aga üksiklausetega, vaid ütlusega, mis koosneb kontekstisidusast lauserühmast. Seega tuleb nii kõne mõistmisel kui loomel arvestada kontekstist tulenevate lisanõuetega, st realiseeruma peab lausetevaheline sidusus. See eeldab

täiendavate transformatsioonide rakendamist: sõnajärje muutmist, sõnade asendamist, kustutamist, lisamist jne.

Konkreetsed muuteoperatsioonid sõltuvad keele pindstruktuurist. 1970-ndatel aastatel kirjeldati keelespetsiifilisi transformatsioone, hiljem hakati välja töötama kõikides keeltes kehtivat universaalse grammatika teooriat. T.Hennoste, I.Zimnjaja jt nimetavad järgmisi universaalseid transformatsioone: liigendamine, järjestamine, kustutamine/taastamine, vastandamine (sobiva keeleüksuse leidmine), struktuuri loomine (madalama üksuse sobitamine kõrgemal tasandil), valik, ringipaigutamine jne (tsit K.Karlep, 1998, lk 22). GG kaasaegsetesse versioonidesse on muuteoperatsioonide üldistamise tulemusena alles jäänud vaid üks üldine transformatsioon – ringipaigutamine – ning hulk universaalseid *printsiipe*. Printsiibid kajastavad reegleid ja seaduspärasusi, mis ei sõltu keelest, st on universaalsed. Kasutusele võeti ka *parameetrite* mõiste, mis kirjeldavad keeltele ainuomaseid tunnuseid (J.Bailyn, 1997). Parameetreid võiks seega nimetada printsiiptide realiseerimiseks konkreetsetes keeles, st reegliteks ringipaigutusi sooritades, sh sõnavorme moodustades ja muutes.

Süva- ja pindstruktuuri vahekord (nende sarnasus või erinevus) sõltubki sellest, missuguseid ja kui palju muuteoperatsioone sooritatakse. Väikelapse kõne koosnebki peamiselt sellistest lausetest, mille loomel on sooritatud minimaalsel hulgal transformatsioone. Mõneti sarnane olukord kehtib ka alakõnega kooliealiste laste kõnes. Seega, ühte ja sama mõtet saab pindstruktuuris erinevalt väljendada. Toome siinkohal ära M.Leiwo näitlauseid, mille süvastruktuurid on identsed, pindstruktuurid aga erinevad oluliselt (M.Leiwo, 1993, lk 118 – 119).

1. *Röövel oli suur. Röövel oli hirmus kole. Röövlil oli puujalg. Röövel varastas memmelt kana.*

Tegemist on baaslausetega, mis sarnanevad süvastruktuuri lausetega. Muuteoperatsioonide sooritamine on minimaalne.

2. *Röövel oli suur ja ta oli hirmus kole ja tal oli puujalg ja ta varastas memmelt kana.*

Saadud lauset nimetatakse ahellauseks: tegelikult on tegemist baaslausetega, mis on omavahel ühendatud sidesõna *ja* abil. Sidendi kasutamine näitab, et lauseid püütakse omavahel juba ühendada.

3. *Röövel oli suur ja hirmus kole ja tal oli puujalg. Ta varastas memmelt kana.*

On toimunud lausete ühendamine. Esimeses lauses ilmneb kustutamisoperatsioon: süvastruktuuris korduv üksus *röövel* esineb pindstruktuurilauses vaid ühe korra.

4. *Röövel, kes oli suur ja hirmus kole ja kel oli puujalg, varastas memmelt kana.*

Lauseid ühendades ja sisestades on sooritatud kustutamisoperatsioone, samuti sõnade asendamist (*tal*→*kel*).

5. *Suur ja hirmus kole röövel, kel oli puujalg, varastas memmelt kana.*

Üksuste kustutamine on laialdasem kui eelnenud lausetes, lisaks on toimunud sõnade ümberpaigutamine.

K.Karlep on lisanud veelgi keerukama struktuuriga lause (K.Karlep, 1998, lk 70):

6. *Suur ja hirmus kole puujalaga röövel varastas memmelt kana.*

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

Toodud lausetest viimane on oma struktuurilt kõige keerulisem. Sama mõtet väljendav ütlus on esitatud ühe lause abil, mis on eelnenutega võrreldes kokkusurutum, kompaktsem. Kuues näitlause erineb sooritatud muuteoperatsioonide rohkuse tõttu selle aluseks olevast süvastruktuurist kõige enam. Alati ei pruugita ütluse loomel kõiki nimetatud operatsioone sooritada, toimida võib ka "lühiühenduse" printsiibil, väidab A.Leontjev. Näiteks saab mälust ammutada valmis keelelisi konstruktsioone, mingi lausemall on rohkem või vähem aktiveeritud, sõnavormide tõenäosus suuresti individuaalne jne (A.Leontjev, 1997).

Esineda võib ka vastupidine olukord – ühesuguse pindstruktuuriga lausetel võivad olla erinevad süvastruktuurid. A.Luria toob näiteks lause *Петя пришел к Оле с Мишей*, mida võib interpreteerida kahel viisil: *Petja läks Olja poole koos Mišaga* või *Petja läks Olja poole, kes elas koos Mišaga* (A.Luria, 1998, lk. 290 – 291).

GG esialgses mudelis kirjeldati grammatikat (süntaksi) semantikaväliselt. Grammatika võimaldas luua ka vormilt õigeid, kuid sisult mõttetu lauseid. Kriitika survele lisati grammatikasse semantikakomponent, mis peab eristama semantilist normaalsed laused ebanormaalsetest (H.Õim, 1974). Siiski jäi semantikakomponendile üksnes kontrollifunktsioon: leiti, et süva- ja pindstruktuuri üksused peavad läbima semantilise filtri, mitte enam. Generatiivse grammatika teooria ei anna vastust ka sellele, kust pärinevad need üksused, millest süvastruktuurid moodustatakse. N.Chomsky seletab seda inimesele omase keele bioloogilise baasiga. Viimane väide on aga tekitanud uurijates palju vastuseisu ning põhjustanud aktiivset diskussiooni käesoleva ajani (K.Karlep, 1999, 2003).

Kokkuvõtteks võib öelda, et kuigi transformatsiooniteooria on aja jooksul muutunud, on selle mitmed seisukohad arvestatavad ka tänapäeval, leides rakendust näiteks

keeledidaktikas (arusaam muuteoperatsioonide kujundamise vajadusest teksti tajumisel ja loomel: lausete muutmise, baaslausete ühendamine ja sisestamine, keeruliste lausete jaotamine lihtsamateks). GG seisukohti ei saa aga käesoleva töö huvides pidada piisavateks: analüüs piirdub lausetasandiga, tähelepanu ei pöörata kõneloome ja -taju psühholoogilisele etapile (motiivid, kavatsused), ei tegelda ütluste (teksti) pragmaatilise tähendusega.

1.1.3. Kõne mõtestatud tajumine

Käesoleva töö eksperimentaalses osas analüüsitakse nii õpilaste iseseisva kui ka vahendatud tekstiloome (st ümberjutustuse koostamise) oskusi. Kuna viimasel juhul on tegemist kõnetaju ja -loome põimumisega, antakse järgnevalt ülevaade kõnetaju protsessist.

Kõne mõtestatud tajumise eelduseks peab olema mingi *motiiv* ehk valmidus tajumiseks. Motivatsiooni olulisust on eriti rõhutanud L.Võgotski koolkonna psühholingvistid (A.Luria, A.Leontjev jt). Motiivide allikad võivad olla küllalt erinevad: partneri pöördumine, intellektuaalne või emotsionaalne vajadus midagi teada saada, mingi huvitav mälu kujutus, partneri pöördumised tähelepanu köitmiseks jne (K.Karlep, 1998).

Tinglikult eristatakse tajumehhanismis kahte põhitasandit, millest üks on seotud keeleüksuste formaalsete tunnuste, teine tähenduse ja mõtte äratundmise, mõistmise ja säilitamisega operatiivmälus. N.Žinkin nimetab vastavaid kõnetaju tasandeid *sensoorseks* ja *pertseptiivseks* (tsit K.Karlep, 1998, lk. 156 – 169). Paljud uurijad väidavad, et paralleelselt keeleüksuste äratundmise, analüüsi ja sünteesiga hakkab kuulaja (lugeja) otsima ütluse mõtet, st juba kõnetaju esimestel etappidel tehakse hüpoteese ütluse mõtte kohta. Seega, mõistmisprotsessis on esikohal mõtte otsing (A.Luria, 1998, lk 279). Teksti mõtte mõistmise eelduseks on aga arusaamine teksti sisust ehk tekstibaasist. Niisiis tuleb mõõnda, et loogilist järgnevust *sõna – fraas – tekst – alltekst* ei tule mõista ajas reaalselt järgnevate psühholoogiliste protsesside ahelana.

Sõnatasand. Ära on vaja tunda sõna kui foneetiline üksus ja seejärel selle tähendus. Kõne täielikuks mõistmiseks on vaja aru saada nii sõna üldisest (nn leksikonitähendusest) kui ka kõneleja individuaalsest sõnatähendusest ning kontekstitähendusest (sellest, mis mõttes on sõna kasutatud konkreetses ütluses) (K.Karlep, 1998; A.Luria, 1998). Seega tekitab sellel tasandil raskusi sõnade mitmetähenduslikkus.

K.Karlep on mitmete autorite töödele toetudes toonud välja kõne- ja tunnetustegevuse patoloogiate korral esinevad sõnatähenduse puudused: sõnatähendus võib kitseneda (sel juhul mõistetakse sõna kas väga konkreetses tähenduses või seoses tuttava situatsiooniga), sõna ei

mõisteta ülekantud tähenduses, ei eristata lähedase tähenduse või kõlaga sõnu, ei mõisteta tuletiste, eriti aga metafooride ning suurema üldistusastmega sõnade tähendust (K.Karlep, 1998, lk 160). On selge, et sõnatähenduse mittemõistmine võib viia kogu teksti väärle mõistmisele.

Lausetasand. Sellel tasandil tuleb ära tunda lause (suulises kõnes lausungi) süntaktiline struktuur loogiliste suhete mõistmiseks, seostada sõnatähendused ja mõista lause tähendust (semantilist sisu), seejärel lause mõtet (pragmaatilist sisu ehk ütluse eesmärki) ja see mingis koodis säilitada (K.Karlep, 1998).

A.Luria sõnul sõltub lause mõistmine suuresti sellest, kas süntaktiline pindstruktuur ja semantiline süvastruktuur langevad kokku või mitte. Esimesel juhul vastab fraasis väljendatavate tegevuste järjekord sõnade esinemisele fraasis ning taoliste lausete mõistmisega enamasti probleeme ei teki. Raskused ilmnevad siis, kui fraasi pindstruktuur erineb selle süvastruktuurist. Sellistel juhtudel tuleb sooritada muuteoperatsioone, mis on seotud üleminekuga lause pindstruktuurilt loogilisele süvastruktuurile.

Fraasi mõistmine sõltub A.Luria järgi ka sellest, kas see väljendab *sündmuste kommunikatsiooni* või *suhete kommunikatsiooni*. Sündmuste kommunikatsiooni abil kirjeldatakse konkreetseid sündmusi või nähtusi. Selliste fraaside mõistmiseks piisab sõnavormide mõistmisest esitatud järjekorras. Suhete kommunikatsiooni väljendavate fraaside puhul on vaja mõista loogilis-grammatilisi suhteid (A.Luria, 1998).

A.Luria nimetab raskemini mõistatavateks süntaktilisteks konstruktsioonideks järgmisi (A.Luria, 1998, lk 289 – 300):⁴

- võrdluskonstruktsioonid (*Mari on pikem kui Malle.*);
- ruumi- ja ajasuhteid väljendavad konstruktsioonid (*Ruut on kolmnurga all ja ringi kõrval.*);
- liigi- ja alaliigi tüüpi suhete väljendamine (*Andres on üliõpilane.*);
- atributiivsed konstruktsioonid, mille abil väljendatakse kuuluvust, samuti vasakule hargnevad mitmest sõnast koosnevad sõnaühendid (*suure sangaga väike ämber*);
- konstruktsioonid, kus kirjeldatud sündmuste järjekord ja sõnajärg lauses ei ole vastavuses (*Enne tööle minekut ma jõudsin käia polikliinikus.*);
- ebahariliku sõnajärgiga laused (*Venda vedas kelgul õde.*);

⁴ Esitatud näidislaused pärinevad K.Karlepilt (K.Karlep, 1998, lk 162 – 165).

- liitlaused, eriti hõlmavad konstruktsioonid (*Mees müüs pildi, mille oli maalinud tuntud kunstnik, oma sõbrale.*);
- konstruktsioonid, kus üksikute sõnade tähendus on vastuolus lause kui terviku tähendusega (*Kui vennal oleks raha, siis ta ostaks uue auto.*).

Selliste keerukate konstruktsioonide mõistmiseks on vaja sooritada terve hulk transformatsioone, toomaks grammatiline pindstruktuur vastavusse semantilise süvastruktuuriga. Selleks tuleb konstruktsioonid jaotada osadeks (näiteks lause *Ruut on ringi all* konstruktsiooni muutes ja sõnu lisades saame *On ring ja selle ringi all on ruut.*).

Lausete (fraaside) mõistmine sõltub seega nii nende süntaktilisest konstruktsioonist kui ka tajuja oskustest sooritada muuteoperatsioone. Lisaks sõltub mõistmine fraasi semantilisest keerukusest (sisust) ja tajuja teadmistest, operatiivmälu mahust, suulise kõne ilmekusest, kirjaliku teksti korral lugemisoskusest (K.Karlep, 1998).

Tekstitasandil minnakse tekstibaasi mõistmiselt üle selle varjatud mõtte (allteksti) ja teksti aluseks oleva motiivi mõistmisele. Toimub lausete tähenduste (mõtete) ühendamine, kusjuures tegemist ei ole nende mehaanilise liitmisega. Teksti mõtestatud tajumine on A.Luria sõnul aktiivne otsiv tegevus, mille käigus toimub “mõttetuumade” (oluliste mõtteüksuste) eraldamine ja nende vastavusse seadmine. Seda protsessi nimetab autor *analüüsiks sünteesi kaudu* (A.Luria, 1998).

H.Õim nimetab tervikliku mõttega üksusi tekstis episoodideks. Mikrotasandilt (sõnatähenduste tasandilt) makrotasandile (episoodide tasandile) ülemineku põhiline operatsioon seisneb kindlatele tekstilõikudele tervikliku mõtte omistamises – nende interpreteerimises omaette episoodidena. Teksti mõistmine on üksikutest episoodidest terviku monteerimine (H.Õim, 1981).

Selline analüüs sünteesi kaudu ehk episoodide interpreteerimine ja nendest terviku monteerimine saab toimuda siis, kui teksti tajujal on mälus mingid varasemad teadmised. Tänu eelteadmistele loeb inimene tekstist alati välja rohkem, kui selles vahetult on öeldud, suudab mõtestada tekstis esitatud fakte ja väiteid (H.Õim, 1983).

Tekstis kirjeldatud tegevuste või olukordade interpreteerimine üldistavate sündmuste ning situatsioonidena ongi tekstide mõistmise, sh järelduste tegemise vältimatuks eelduseks (T.van Dijk, W.Kintsch, 1983; H.Õim, 1983; J.Oakhill, 1994; F.Karlsson, 2002 jt). Sealjuures peab inimene rakendama olemasolevaid taustteadmisi. Tekstibaas koos teadmistega on vajalikud situatsioonimudeli koostamiseks. T.van Dijk ja W.Kintsch rõhutavad, et

situatsioonimudeli loomine on teksti täieliku mõistmise eelduseks. Kui situatsioonimudelit ei teki, ei ole tajuja tekstist tegelikult aru saanud.

Kirjeldatuga aga teksti mõistmine ei piirdu. Kui situatsioonimudel on tekkinud, on võimalik jõuda ka allteksti ehk varjatud mõtte mõistmiseni. Peaaegu iga, iseäranis ilukirjanduslik tekst, sisaldab ka allteksti. Kõige täiuslikum on teksti mõistmine siis, kui jõutakse ka tegelaste ja autori kavatsuste ning motiivideni (A.Luria, 1998).

T.van Dijk ja W.Kintsch on loonud teksti mõistmise *strateegilise mudeli* (T.van Dijk, W.Kintsch, 1983), mida nad peavad keeleüksuste tasandilisest käsitlest komplekssemaks. Autorid rõhutavad, et teksti mõistmine on protsess ning et nii kõnet tajudes kui ka genereerides kasutab inimene paralleelselt kõikide tasandite teavet. Kognitiivsete strateegiate rakendamise eesmärgiks ongi tekstibaasi ja hiljem situatsioonimudeli loomine. Nende kasutamise efektiivsusest sõltub tekstist arusaamine. Kokkuvõtlikult on teksti mõistmise kognitiivsed strateegiad järgmised.

1. Propositsioonistrateegiad. Need kujutavad endast lausetähenduse mõistmist. Laiendatud lauset või liitlauset nimetavad autorid liitpropositsiooniks, mis koosneb mitmest tuumpropositsioonist. Selleks, et lauset mõista, tuleb konstrueerida selle propositsionaalne struktuur.
2. Lokaalse sidususe strateegiad. Nende abil luuakse lausetevaheline sidusus ehk seostatakse sidusa lauserühma propositsioonid. Lauseelementide vahel luuakse semantiline seos, kasutades süntaktilist informatsiooni sõnajärjest ja süntaktilistest kategooriatest, semantilist informatsiooni sõnadevahelistest suhetest, teadmisi maailmast, samuti teadmisi jutustuse ülesehituse reeglitest ja strateegiatest ning seostest tegevuste ja nende motiivide vahel. Seosed luuakse ütluse (sidusa lauserühma) ulatuses.
3. Makrostrateegiad. Nimetatud strateegiate eesmärgiks on luua terviklik ja harilikult ka üldistatud kujutlus tekstis kirjeldatud sündmusest või sündmustest. Luuakse teksti hierarhiline makrostruktuur, mille tugipunktideks on tajuja jaoks olulised faktid (makropropositsioonid) tekstis. Toimub teisejärguliste propositsioonide kustutamine, propositsioonide jada üldistamine ehk asendamine üksikute makropropositsioonidega. Tajuja aitab teksti pealkiri, temaatilised sõnad, sissejuhatavad laused, varasemad teadmised kirjeldatud valdkonnast. Peamised operatsioonirühmad on järgmised: väljajätt, üldistamine ehk makropropositsioonide konstrueerimine, ümbersõnastamine.

4. Skeemistrateegiad. Autorid käsitlevad nimetatud strateegiaid makrostrateegiate alaliigina. Ülejäänud makrostrateegiad toetuvad kujutlustele objektidest ja sündmustest, skeemistrateegiad aga kujutlustele (skeemidele) tekstide struktuurist. Need skeemid sõltuvad suuresti kultuurist. Tundes tekstide struktuure, on võimalik püstitada hüpoteese järgnevate stseenide kohta.
5. Produktsioonistrateegiad. Teksti tajudes rakendatakse ka produktsiooni- ehk tekstiloomestrateegiaid. Nimelt sarnaneb hüpoteeside püstitamine tekstiloomele. Produktsioonistrateegiate abil püütakse luua teksti semantilist plaani. See tuleneb tajuja teadmistest, kontekstist, suhtlemissituatsioonist jne.

Nimetatud kognitiivsete strateegiate rakendamine aitab kaasa tekstibaasi ja situatsioonimudeli loomisele. Kõne mõistmine ei piirdu siiski kognitiivse plaaniga. Inimesed kasutavad suhtlemisel väga erinevaid keeleväljendeid, kus mitte alati ei lange ütluse tähendus (semantika) kokku väljendatava mõttega (pragmaatikaga). Lisanduv *pragmaatiline aspekt* kirjeldab seda, kuidas mõistetakse partneri ütluse eesmärki ehk kuidas jõutakse selgusele tema väljendite mõttes. Mõningatel juhtudel langevad ütluse semantiline sisu (otseselt väljendatud tähendus) ja pragmaatiline sisu (mõte) kokku. Sageli on aga lisaks mingile teatele eesmärgiks mõjutada partneri mõtteid, tundeid, käitumist jne. Sellistel juhtudel ei ühti suhtluses kasutatud keeleväljendite pragmaatiline tähendus nende semantilise tähendusega. Teksti tajuja peab aga jõudma just ütluse pragmaatilise mõtteni ehk tegema järeldusi partneri eesmärkide kohta (H.Õim, 1986).

Ütluse eesmärgid võivad mitmete autorite sõnul olla järgmised (tsit K.Karlep, 1998, lk 172 – 173): teatamine, lubamine, sundimine, oma psühholoogilise suunitluse teatamine, kavaldamine, petmine, ähvardamine jne. Õeldu mõtet aitab mõista verbaalne informatsioon (kontekst, sõnavalik, sõnajärg, otsekõnega kaasnevad saatelaused), kuid ka oskus analüüsida suhtlemissituatsiooni ning teadmised (skeemid) suhtlemissituatsioonidest (H.Õim, M.Koit, 1994). Suulise kõne puhul aitab järeldusi teha ka mitteverbaalne informatsioon (žestid, miimika, kehaasend jne) (T.van Dijk, W.Kintsch, 1983).

Kokkuvõte. Teksti mõtestatud tajumine on aktiivne protsess, mille eelduseks on motiiv ehk tajumisvalmidus. Mõistmisprotsessis on esikohal mõtte otsing – see toimub paralleelselt keeleüksuste äratundmise, mõistmise ja säilitamisega mälus. Teksti sisu ehk tekstibaas koos olemasolevate teadmistega on aluseks situatsioonimudeli loomisel. Kõige täiuslikum on teksti

mõistmine siis, kui on loodud situatsioonimudel ning aru saadud ka kirjeldatud tegelaste ja/või autori motiividest.

Teksti mõistmise tulemus sõltub järgmistest asjaoludest:

- tekstis sisalduvast informatsioonist ja selle edastamise laadist;
- tajuja eelteadmistest, kognitiivse ja emotsionaalse arengu tasemest, keelelistest oskustest (sh muuteoperatsioonide valdamistest), teksti mõistmiseks vajalike strateegiate valdamisest, hoiakutest kirjeldatava sündmuse, aga ka jutustaja või autori suhtes.

1.1.4. Kõneloome

Küsimusele, kuidas jõutakse mõttelt väliskõne ütluseni, hakati vastuseid otsima juba 20. sajandi algupoolel. 1930-ndatel aastatel tegi kõneloome protsessi uurimisel suuri edusamme L.Võgotski, kes käsitles kõneloome protsessi sisemist psühholoogilist korraldust omavahel seotud tegevusfaaside järgnevusena: *motiiv* → *mõte* (sellele vastab kaasaegne mõiste *kõneintents*) → *mõtte vahendamine sisemise sõnaga* (nüüdisaegses psühholingvistikas *ütluse sisemine programmeerimine*) → *mõtte vahendamine väliste sõnade tähendustega* (*sisemise programmi semantiline realiseerimine*) → *mõtte vahendamine sõnadega* (*ütluse akustilis-artikulatoorne realiseerimine*) (tsit A.Leontjev, 1997, lk 49 – 50).

Juba L.Võgotski väitis, et ütluse aluseks olev mõte ei ole veel midagi valmisolevat. Autori sõnul on tegemist protsessiga, mille käigus toimub üleminek ülesande tunnetamiselt mõtte enda hargnemisele (tsit A.Zalevskaja, 1999, lk 213).

Tänapäeval vaadeldakse kõneloome protsessi sageli üldistatult kahe-etapilisena (K.Karlep, 1998). See koosneb kõne-eelsest etapist ja ütluse genereerimisest kitsamas mõttes. Esimene ehk psühholoogiline etapp on ütluse *intentsiooni* (kavatsuse) kujunemine. Intentsioon on mõtte kujunemise algus – võimaliku kõneakti sisuga seotud ebaselge soov midagi küsida, teatada, partneri tegevust mõjutada. Intentsioon sõltub tegevuse motiivi(de)st (see võib tuleneda mingist füüsilisest tarbest, selleks võib olla tunnetuslik huvi, eelnevalt tajutud tekst vm) ja situatsiooni mõtestamisest (tajudest ja mälu kogemustest). Motiivist ja situatsiooni mõtestamisest tuleneb simultaanne *mõte-geštalt*.

Ütluse genereerimist on uurinud paljud autorid. Kõik 1960–1970-ndatel aastatel Venemaal loodud kõneloome mudelid on tegelikult L.Võgotski mudeli edasiarendused. Nendest tuntumate autorid on A.Luria, A.Leontjev, T.Rjabova-Ahhutina, A.Zalevskaja, I.Zimnjaja jt. Põhimõtteliselt sarnaseid mudeleid on loonud ka lääneriikide autorid (näiteks

keelekoodi hierarhiliselt organiseeritud üksusi, millel ei ole veel kõiki keeleüksuste semantilisi tunnuseid, kuid millel on veel osa "liigseid" tunnuseid.

2.2. Fenogrammatiline alletapp, mil toimuvad järgmised operatsioonid:

- varem ühele koodüksusele lisatud semantiliste tunnuste jaotamine mitme üksuse vahel (sõltuvalt konkreetse keele struktuurist);
- koodüksuste (millel ei ole veel pindstruktuuri grammatilisi tunnuseid) lineaarne järjestamine ütluses. On alust arvata, et just sellel alletapil toimub ütluse aktuaalne liigendamine.

Tekto- ja fenogrammatilist alletappi nimetab T.Ahhutina *semantiliseks süntaksiks* (T.Ahhutina, 1989). Kirjeldatud mõttesüntaksi ja semantilise süntaksi etappidele vastavad kirjanduses laialt kasutatavad terminid *pragmaatiline* ja *semantiline plaan* (T. van Dijk, W.Kintsch, 1983). Neist pragmaatilist plaani peetakse ülimaks.

2.3. Süntakiline prognoos: järjestatud elementidele lisatakse kõik seni puuduvad keelelised parameetrid nagu koht ütluse süntaktilises skeemis, morfoloogilised, semantilised ning akustilis-artikulaatorised (või graafilised) tunnused. Nimetatud operatsioonid võivad olla väga erineva keerukusega, sõltudes tulevase ütluse struktuurist (lihtsamatel juhtudel on need baaslausete kirjed, mis koosnevad kahest-kolmest elemendist, teistel juhtudel toimub baaslausete sisestamine/ühendamine) (K.Karlep, 1998).

2.4. Süntakiline kontroll, mil toimub prognoosi seostamine olemasolevate andmetega: programmi, konteksti, (suhtlus-)situatsiooniga. Siin võib tekkida kaks olukorda:

- vastuolu ei esine (sel juhul võib ütluse loomega "edasi liikuda"),
- ilmneb vastuolu (sel juhul tuleb koostada lausele uus süntakiline skeem või programmeerida ütlus uuesti algusest peale).

Sellel etapil valitakse sõnad. Mõnikord võivad sõnavormid olla mälus valmis kujul, enamasti tuleb aga sõnavorme ja liitsõnu moodustada, sõnu tuletada. See eeldab vastavate muuteoperatsioonide valdamist. Kõige lihtsam on koostada ühte baaslauset. Kui ütluse aluseks on aga mitme baaslause kirjed (nagu see enamasti teksti produtseerides on), on kaks võimalust: koostada kontekstisidusad baaslaused või ühendada/sisestada baaslaused keerulisemateks lausestruktuurideks. Mõlema väljundi eelduseks on oskus genereerida baaslauseid ja oskus arvestada kontekstist tulenevaid lisanõudeid. Harilikult kasutatakse mõlemat strateegiat: osa baaslauseid ühendatakse, saadud struktuurid aga omakorda

realiseeritakse sidususe nõudeid arvestades. Seega eeldab ütluse süntaktiline struktureerimine järgmiste muuteoperatsioonide valdamist:

- lause süntaktilise struktuuri valimist, sõnavormide valikut;
- baaslausete ühendamisel/sisestamisel osa sõnade kustutamist, ringipaigutamist, sõnavormide muutmist;
- lausete seostamisel sõnade asendamist, sõnajärje muutmist jne (K.Karlep, 1998).

Süntaktilise prognoosimise ja kontrolli käigus tehtav töö on otsustava tähtsusega ütluse pindstruktuuri moodustamisel. Kahele viimasele alletapile vastab T.Ahhutina termin *pindstruktuuri süntaks* (T.Ahhutina, 1989), laialt on kasutusel ka terminid *süntaktiline* ja *foneetiline plaan (süntaktiline ja foneetiline realiseerimine)* (T.van Dijk, 2000). Teist etappi tervikuna nimetavad K.Bock ja W.Levelt *grammatiliseks* ja *fonoloogiliseks kodeerimiseks*. Grammatilise kodeerimise all mõistavad autorid leksikaalsete mõistete valikut ja süntaktilise raami moodustamist, fonoloogilise kodeerimise all sõnade häälikulise vormi ja lausungi intonatsiooni valikut (K.Bock, W.Levelt, 1994).

3. Motoorne programmeerimine ja realiseerimine.

T.van Dijk ja W.Kintsch on loonud tekstiloome *strateegilise mudeli*, mida nad eelistasid tasandilistele mudelitele, väites, et nii kõnetaju kui ka -loome suhtes kehtib kompleksuse printsiip: protsessid kulgevad paralleelselt mitmel tasandil ning inimene kasutab samaaegselt mitme tasandi informatsiooni (kirjeldatud võimalust ei välista tegelikult ka A.Leontjev ja T.Ahhutina). Produktsioonistrateegiad on kokkuvõtlikult järgmised (T.van Dijk, W.Kintsch, 1983, lk 272 – 285):

1. Semantilised produktsioonistrateegiad.

1.1. Makrostruktuuri strateegiad: juba ütlust planeerides koostatakse selle propositsionaalne sisu, st määratakse, mida võtta ütluse tekstibaasi.

1.2. Mikrostruktuuri strateegiad reguleerivad kõneainese täpsustamist, analüüsimist, järjestamist. Seega määratakse tekstibaasi võetavad tuumpropositsioonid ja järjestatakse need.

2. Lokaalse sidususe loomise strateegiad, mis määravad ära tekstibaasi erinevate propositsioonide semantilise seostamise. Autorid rõhutavad, et kõneleja ei aktualiseeri propositsioone üksnes episoodilisest mälust, vaid ühendab vastavat infot teadmistega

ümbritsevast, oletustega kuulaja teadmistest, uskumustest, huvidest ja eesmärkidest. See on vajalik, sobitamaks oma ütlust aktuaalse kontekstiga.

3. Propositionaalsed produktsioonistrateegiad. Need on lause moodustamise strateegiad. Kõneloomeprotsessis toimub propositsioonide ühendamine ja sisestamine, st propositsioonide kombineerimine. Pindstruktuuris avaldub see lausestruktuuris ning lausetevahelistes seostes: näiteks teadaolevat infot kajastav propositsioon sisestatakse lause pindstruktuuri (ilmneb adjektiivivi, adverbi, kõrvallausena), paigutatakse lauses ettepoole jne.

Nimetatud strateegiate rakendamisel realiseeritakse järgmised diskursuse plaanid: pragmaatiline, semantiline, süntaktiline ja foneetiline plaan. Pragmaatiline ja semantiline plaan kontrollivad lokaalsete etappide tulemusi. Samal ajal toimub ka tagasiside: süntaktiline ja foneetiline plaan mõjutavad “kõrgemate” plaanide realiseerimist, st viimaseid võidakse suhtlemise käigus ka muuta (T.van Dijk, 2000). Nimetatud plaanid on vastavuses eelpooltoodud kõneloome mudelitega ning kirjeldatud teooriad ei välista, vaid täiendavad teineteist.

Käesoleva töö eksperimentaalses osas uuritakse nii õpilaste iseseisva kui ka **vahendatud kõneloome** (teksti ümberjutustamise) oskusi. Vahendatud tekstiloomet iseloomustavad järgmised iseärasused (K.Karlep, A.Kontor, 2001, lk 97–100):

- iseseisval tekstiloomel väljendab inimene oma mõtet, ümberjutustuse korral vahendab ta mingit varem tajutud teksti;
- ümberjutustuse korral tuleb eelnevalt originaalteksti mõtestatult tajuda ning mõtteprogrammi mälus säilitada.

Niisiis sõltub ümberjutustuse koostamine mitte ainult tekstiloomete oskuste valdamisest, vaid ka originaalteksti mõistmisest ja mälust. Meenutame, et mõistmine sõltub omakorda tajuja kognitiivsest arengust ja keelelistest oskustest, samuti originaalteksti struktuurist.

Nagu öeldud, toetutakse teksti ümberjutustades mälule. Mälus on võimalik säilitada ja järelkult ka taastada (1) ütluse (teksti) plaan ehk programm, (2) ütluse sisu, (3) ütluse vorm (tekst õpitakse pähe), (4) ütluse grammatiline struktuur (lausemallid), (5) ütluse koostisse kuuluvad sõnad. Neid võimalusi kasutatakse valikuliselt. Et säiliks teksti mõte, peaks inimene suutma säilitada ütluse programmi. On loomulik, et ümberjutustamisel suudetakse taastada originaalset vähem informatsiooni. F.C.Bartletti järgi ilmnevad järgmised muutused: väljajätted, lisamised, mingi allteema muutmine domineerivaks, informatsiooni muutmine,

informatsiooni järjestuse muutmine, suhtumist väljendavate ütluste lisamine (tsit K.Karlep, A.Kontor, 2001, lk 100). Autorid lisavad siia abiõppelastele iseloomuliku kõrvalise teabe lisamise mälu kujutluste baasil. Kirjanduses on osutatud ka sidususvahendite vähesusele ja väikesele variatiivsusele ümberjutustustes. Samas on leitud, et leksikaalne sidusus on ümberjutustustes tugevam kui vahendamata tekstiloomes (C.A.Cameron, K.Lee jt, 1995).

Võttes kokku eri autorite seisukohad, väidavad K.Karlep ja A.Kontor, et vahendatud kõneloomes kasutatakse muuteoperatsioone kuni kolm korda: (1) muuteoperatsioonid originaalteksti tajumisel, kui keeruliste süntaktiliste struktuuride mõistmine ei õnnestu simultaanselt; (2) muuteoperatsioonid tekstiloomes; (3) muuteoperatsioonid parandusmehhanisme rakendades, mille eesmärk on suurendada mõistetavust, muuta ütlus normatiivsemaks (K.Karlep, A.Kontor, 2001, lk 103).

Muuteoperatsioonide mitmekordse sooritamise vajadus tekstide ümberjutustamisel näitab, kui võrd keerukas on tegelikult vahendatud kõneloomes protsess. Järjekordselt peame nentima, et muuteoperatsioonide valdamine on kõnetegevuse efektiivsuse üheks oluliseks eelduseks.

Kokkuvõte. Teksti sõnastamisele eelneb motiivi ja kavatsuse kujunemine ning ütluse mõtteline programmeerimine. Tekstiloomes ilmneb vähemalt kolm tasandit: kogu tekst, ütlus/sidus lauserühm, lause (lausung). Igal tasandil planeeritakse teksti pragmaatilisel, semantilisel ja formaalsel (süntaktilisel ja foneetilisel). Tekstibaasi koostamise peamiseks oskuseks on kontekstisidusate lausete genereerimine ütluse ulatuses. Seejuures on eelduseks muuteoperatsioonide valdamine. Ümberjutustuse koostamisel eelneb tekstiloomes veel muuteoperatsioonide sooritamine algteksti tajumisel ning teksti mõtteprogrammi säilitamine mälus.

1.2. Põhikooli õpilaste kirjaliku tekstiloomes oskused

Õpilaste kirjalikke loovtöid on uuritud erinevatest aspektidest, eesmärgiga selgitada välja tunnuseid, millest sõltub teksti kvaliteet. Analüüse on tehtud keeletasandite kaupa:

- sõnatasand (tekstide sõnaliigiline koostis, kasutatud sõnade semantiline täpsus, sünonüümide kasutamine, õigekiri jne);
- lausetasand (teksti lauseliigiline koostis, lausete pikkus, grammatiline keerukus ja õigsus, lausetes väljendatavad suhted jne);
- tekstitasand (teksti pikkus (sõnade hulk), teksti sidusus ja terviklikkus).

Teksti kvaliteedis mängivad olulist osa kõik loetletud karakteristikud, eriti aga tekstitasand: sidusus ja terviklikkus. Mahtu ei peeta eriti efektiivseks teksti kvaliteedi näitajaks: kuigi üldjuhul kirjutavad eakohase arenguga õpilased pikemaid kirjatöid, võivad ka õpiraskustega ehk hariduslike erivajadustega (HEV) lapsed koostada mahukaid tekste (puudulikuks jäävad samas aga tekstide sisuomadused ning süntaktiline ehitus) (C.A.Cameron, K.Lee jt, 1995; G.Rahmakova, 1991; P.Eller, 1997, 1999). Uurijad on leidnud, et sõna- ja lausetasandi karakteristikud kokku mõjutavad teksti üldkvaliteeti 16%, sidusus 15% ulatuses (C.A.Cameron, K.Lee jt, 1995). Sisuomadusi (terviklikkust) peetakse järelikult tekstide hindamisel kõige olulisemaks.

Järgnev kirjanduse ülevaade põhikooli keskastme õpilaste tekstikoostamisoskustest hõlmab lause- ja tekstitasandi uurimistulemusi. Vaatluse alt jääb kõrvale kirjaliku kõne sõnavaraline aspekt, mis ei ole käesoleva magistritöö uurimisobjektiks. Mitmed esitatavad arvandmed pärinevad üliõpilaste uurimistöödest, mis ei põhine suurtel valimitel. Piisavalt kättesaadaval ei ole ka võrdlevaid uurimusi eakohase ja hõlbelise arenguga laste kirjalikust kõnest (v.a töö autori enda varasem uurimus (P.Eller, 1997, 1999)). Seetõttu tuleb mõnda, et järgnevas ülevaates esinevad arvandmed ei oma niivõrd statistilist väärtust, kuivõrd näitavad esiletulevaid tendentse õpilaste kirjatöodes.

1.2.1. Tekstitasand

Teksti kirjutamisel peab samaaegselt silmas pidama järgnevat veel kirjutamata teksti. Sidusus ja terviklikkus sõltuvadki sellest, kuivõrd on autor ette näinud järgnevate lausete ja mõttekäigu ahelat, st *planeeriva sünteesi* oskusest (N.Žinkin, 1956; L.Villand, 1975).

Tavakooli algklassiõpilaste jaoks on teksti skeemi koostamine N. Žinkini sõnul enamasti jõukohane: tekstid kajastavad tunnuste ilmumise järjekorda. Kirjeldatavaid tunnuseid esineb aga vähe ning need on omavahel seostamata või nõrgas seoses. Õpilastel esineb raskusi lausete piiritlemisel vastavalt kirjeldatavatele tunnustele: mõnikord ühendatakse raskelt seostatavad tunnused ühte lausesse, teinekord lülitatakse kokkusobivad tunnused eri lausetesse neid keeleliselt seostamata (N.Žinkin, 1956). 1920-ndate aastate saksa autor W.Seidemann on antud terviklikkuse astet nimetanud *üksikkujutuseks* (tsit L.Villand, 1975, lk 72).

5. klassi õpilaste tööd on märksa sidusamad: üksikmuljeid suudetakse koondada terviklikeks üksusteks (episoodideks, stseenideks), millesse haaratakse sündmusi, kõnet,

tegelaste välimust, asjade kirjeldusi. Selle vanuseastme õpilaste tekstid koosnevad juba sidusatest lauserühmadest. Ainesetunnused on jaotatud lauserühmadesse vastavalt süžeekulule. Siiski esineb veel mõttekatkestusi ning mõne episoodi ebaproportsionaalset laiendamist (N.Žinkin, 1956). Kirjeldatud terviklikkuse astet on W.Seidemann nimetanud *seostatud kujutuseks* (tsit L.Villand, 1975, lk 73). T.Ladõženskaja ja M.Baranovi andmeil annab enamik 5. klassi õpilasi oma ümberjutustustes edasi vaid peasisu (peamiselt tegevusi). Vaid 20% lastest suudab selles vanuses edastada ka detaile (3.–4. astme predikaate). Autorite sõnul toimub siiski 5. klassis kiire areng detailide kajastamises: peaaegu kaks korda sageneb tegevuste ajale ja kohale osutamine, objektide ja tegevuste kirjeldamine (T.Ladõženskaja, M.Baranov, 1965).

Põhikooli lõpuklassi õpilased suudavad juba kõik üksikmuljed ühendada ühtseks tervikuks, mis põhineb vaatekoha, meeleolu, mõiste või muudest asjaoludest tuleneval ühtsusel. W.Seidemann on taolist teksti nimetanud *terviklikuks jutustuseks* (tsit L.Villand, 1975, lk 73). Kirjalikud tekstid on juba üsna detailirohked (T.Ladõženskaja, M.Baranov, 1965).

Tekstide koostamisoskuste kirjeldatud arengudünaamika on iseloomulik eakohase arenguga õpilastele. Vaimse arengu hälbe korral on tekstiloomesoste areng aeglustunud. Puudused, mis on levinud tavakooli algklassiõpilaste tekstides (mõtete katkendlikkus ja juhuslik järjestamine, kõrvalekaldumine teemast), on abikoolis sagedased veel 3.–5. klassis (K.Karlep, 1999). Vanema astme õpilaste tekstides nimetatud eksimused vähenevad. Vaimse hälbega õpilaste motiivide ja kognitiivsete protsesside alaarengu tõttu jääb tekstide mõtteline programmeerimine siiski puudulikuks abiõppe lõpuni.

Põhikooli algklassides ja keskastmes on lausete seostamise põhiviisiks sõnade lihtne kordamine. Suhteliselt sage on ka asesõnade kasutamine. Üldjuhul tehakse seda õigesti, kuid esineb ka asesõnadega liialdamist, mis võib põhjustada raskusi teksti mõistmisel. Kasutatakse ka sünonüüme (seda küll enam ümberjutustustes ning vähem kirjandites). Muid vahendeid – ellipsit, parafraasi jt – esineb sellel vanuseastmel harva (C.A.Cameron, K.Lee jt, 1995; Z.Aluniene, 1972). Lausete seostamisel tehtavad vead võib jagada Z.Aluniene järgi kolme põhirühma: (1) korratava sõna ärajätmine, (2) tarbetu kordus või oskamatus asendada tavalist kordust, (3) kordussõna väär kasutamine (Z.Aluniene, 1972).

Kokkuvõte. Tavakooli keskastme õpilased suudavad õiges ajalises järgnevuses edastada teksti põhisisu. Peamiselt antakse oma tekstides edasi sündmuse olulisemaid

momente. Detailide poolest on tekstid siiski suhteliselt vaesed, kuid selles osas toimub keskastme klassides kiire areng. Pidevalt paraneb ka tekstide sidusus: algklassides ei suudeta üldjuhul tekstilauseid omavahel seostada, põhikooli teises astmes seostatakse lauseid lõigusiseselt, lõpuklasside õpilased suudavad enamasti ka tekstilõigud ühtseks tervikuks siduda. Peamisteks seostamisvahenditeks on sõnade otsene kordamine ning asesõnade kasutamine.

1.2.2. Lausetasand

Enamkasutatavaks lauseliigiks tavakooli keskastme õpilaste kirjalikes tekstides on laiendatud lihtlause: nende osakaal 5. klassis on autorite hinnangul 37–46% (B.Ceplite, 1980; P.Eller, 1997, 1999; A.Ristmägi, 2001). Eakohase arenguga õpilastel on HEV-lastega võrreldes lihtlausete osakaal mõnevõrra väiksem. Vanemates klassides lihtlausete kasutamine mõnevõrra väheneb (B.Ceplite, 1980; A.Ristmägi, 2001). Nimetatud tendentsid viitavad kasutatavate lausestruktuuride keerukuse ning kõnearengu taseme vahelisele seosele.

Abiõppelaste kirjalikku kõnet iseloomustab samuti suur lihtlausete osakaal. Uurijad on leidnud, et laiendatud lihtlausete kasutamisel toimub järsk arenguhüpe 3.–5. klassis. Võrreldes eakaaslastega jäävad laused siiski lühemaks, st eelistatakse endiselt vähe laiendatud lihtlauseid. Samuti ei ole veel abikooli lõpuklassideski õpilaste kõnest kadunud baaslaused (K.Karlep, 1999), samal ajal kui tavakooli 5. klassis kasutatakse neid lihtsaid konstruktsioone vaid üksikjuhtumel (P.Eller, 1997, 1999).

Tavakooli keskastmes kasutatakse üsna aktiivselt ka koondlauseid. Nende osakaal on autorite andmetel erinev (A.Ristmäe uurimuses 6%, P.Elleri andmel 17%), mis võib tuleneda nimetatud lauseliigi erinevatest käsitusvõimalustest (P.Elleri töös loeti koondlauseteks ka korduvate öeldistega laused, A.Ristmäe uurimuses vastav selgitus puudub).

Abikooli õpilased hakkavad koondlauset enamasti kasutama 3.–5. klassis, seejuures on lausemallide hulk piiratud. Teisel kooliastmel (6.–9. klassis) võetakse kasutusele keerukamaid koondlauseid, mis väljendavad loogilist disjunktsiooni (sidesõna *või*), vastandavat (*kuid*) või sünonüümset (*ehk*) seost ja ühendavat rinnastust eituse korral (*ega*). Samas esineb raskusi sidesõnade *ehk* ja *või*, vähemal määral ka *ega* kasutamisel (K.Karlep, 1999).

Lihtlauseid esineb tavakooli õpilaste kirjatöodes üsna võrdselt lihtlausetega. P.Elleri analüüsitud 5. klassi õpilaste tekstides moodustasid need 38% lausetest. Kasutatakse nii rind-,

põim- kui ka segaliitlauseid (P.Eller, 1997, 1999). Ka abiõppe lastel on liitlausete osakaal kirjalikes tekstides üsna kõrge, kiire areng liitlausete kasutamisel toimub 5. klassis (K.Plado, 1996). R.Künnapuu ja K.Plado andmetel ulatub abiõppe 7. klassi õpilaste kirjalikes töödes tõeliste liitlausete (st mitte ahellause) osakaal 28%-ni (tsit K.Karlep, 1999, lk 159). Samas on ligi 60% nendest agrammatilised (K.Plado, 1982), piiratud on kasutatavate lausemallide ja seega ka sidendite hulk: õpilased liialdavad sidesõnadega *ja, siis, ja siis*, sageli kasutatakse sidesõnu *et, kui, aga* (K.Karlep, 1999). Ka tavakoolis on sidendite kasutamine üsna ühekülgne: A.Ristmäe andmetel kasutavad 5. ja 7. klassi õpilased ülekaalukalt sidendit *ja*, sidesõnu *või* ja *ega* vaid üksikjuhtudel. Põimlausetes on meelissidesõnaks *et* ning *kui* lause algul, tunduvalt vähem kasutatakse siduvaid ase- ja määrsõnu (A.Ristmägi, 2001).

Kui eakohase arenguga algklassiõpilaste tekstides on ahellause esinemine sage, siis 5. klassis eksitakse lausepiiride määramisel harva: P.Elleri kogutud materjalis oli ahellause esinemissagedus hea õppeedukusega lastel 1%, keskmiselt edukatel 6%. HEV-lastel tekstides esineb ahellauseid enam: tavakooli edututel õpilastel 8% lausetest, tasanduskoolis 15,6% (P.Eller, 1997, 1999). Abiõppelastel esineb ahellauseid veelgi enam: 7. klassis 20–35% lausete koguhulgast (K.Plado, 1996).

Kirjanduse põhjal on teada, et eakohase arenguga algklassiõpilane kasutab oma kõnes pea kõiki lausemalle. Sellest võib järeldada, et keskastme õpilane on võimeline enda koostatud lausetes väljendama juba igasuguseid suhteid (ruumi-, aja-, põhjus-, eesmärgi-, tingimussuhteid jt). Hälbelise arengu korral on suhete väljendamine tunduvalt piiratum. Näiteks abiõppe 3. klassi laste koostatud laused väljendavad peamiselt kolme liiki suhteid: tegevuse objekt, koht, atributiivsus. Harva väljendatakse ajasuhet ning põhjust või tagajärge (K.Plado, 1996; K.Karlep, 1999).

Süntaksivigade hulk on otseses sõltuvuses laste arengutasemest: hea õppeedukusega lastel oli P.Elleri andmeil vigadega lausete osakaal 11%, madala edukusega õpilastel 18%. Veelgi nõrgemad olid tulemused tasandusklassides, kus 23% tekstilausetest olid vigased (P.Eller, 1997, 1999). Abikooli õpilased genereerivad agrammatilisi lauseid oluliselt enam (K.Karlep, 1999).

Sagedasemad vead eakohase ja hälbelise arengu korral on uurijate sõnul sarnased: peamiselt eksitakse sõnade järjestamisel, esineb liigseid lauseliikmeid või lauseliikmete puudumist, ühildumis- ja reksioonivigu, sidendite kasutamise vigu (K.Karlep, 1999; P.Eller, 1997, 1999; L.Villand, 1966; K.Plado, 1996). Siiski on täheldatud mõningast seost laste

arengutaseme ja vealiikide vahel: hea õppeedukusega 5. klassi õpilastel esineb suhteliselt enam sõnade järjestamise vigu, edutumad eksivad ülekaalukalt sõnavormi valikul, samuti esineb sagedamini põhjendamatu sõnade kordamist (P.Eller, 1997, 1999). Abikooli lapsed eksivad liitlausete koostamisel ülekaalukalt sidendi valikul (K.Plado, 1996), tavakoolis on sidendi valiku vigu suhteliselt vähem (P.Eller, 1997).

Kokkuvõte. Tavaõppe keskastme õpilaste kirjalikes tekstides on sagedasemad lauseliigid laiendatud lihtlause ja liitlause. Osalausete sidumiseks kasutatakse nii rinnastavaid kui alistavaid seoseid. Kõrge õpieduga lapsed moodustavad ahellauseid sellel vanuseastmel harva, õpiraskuste korral eksitakse aga lausepiiride määramisel veel üsna sageli. Ka süntaksivigade hulk on otseses seoses õpilaste arengutasemega: mida madalam on üldine õppeedukus, seda enam eksitakse süntaksitasandil.

1.3. Lause- ja tekstiõpetus tava- ja eriõppes

Tekstide mõistmis- ja loomeoskuste kujundamisega on emakeeleõpetuses tegeldud juba aastakümneid. Muutunud on aga rõhuasetus: kui varasematel aastatel oli emakeeleõpetuse ülesanne anda õpilastele edasi terviklik grammatikasüsteem, siis tänapäeva meetodikud (R.Kasik, M.Ehala, A.Uusen, A.Kiin jt) leiavad, et piisab olulisemate omaduste tutvustamisest selgete, ühemõtteliste näidete varal ning õigekeelsuse ja grammatika õpetamine peavad teenima eneseväljenduse huve. Emakeeleõpetuses peaks keskenduma tekstide analüüsile, nende mõistmisele ja loomisele (R.Kasik, 1995; M.Ehala, 2001). A.Uusen lisab, et grammatika (ja ka õigekirja) õpetamise aluseks tuleks võtta laste endi tööd ja keeleteadus ehk siis pöörata rohkem tähelepanu neile teemadele, milles lapsed sagedamini eksivad, sealhulgas sellistele, mis ei ole antud perioodil veel kohustuslikud, kuid mille järele on töö käigus tekkinud vajadus (A.Uusen, 2002).

Emakeele õpetamine HEV-lastele on alati olnud praktilise suunitlusega ning keeleteadmiste osakaal seega tunduvalt väiksem kui tavaõppes. Ka eriõppes (praktilises kõnearenduses) on tekstide mõistmis- ja loomeoskuste arendamisel oluline roll. Erinev on aga viis, kuidas tekstini jõutakse: keskseks lähteüksuseks praktilises kõnearenduses on lause, millest liigutakse kahes suunas:

- tegeldakse sidusa teksti analüüsi ja koostamisega;
- analüüsitakse lause koostist ja sünteesitakse lauset madalamate tasandite keeleüksustest (*Põhihariduse lihtsustatud (abiõppe) õppekava* (PLÕ), 1998, lk 15).

Ülaltoodust lähtub, et nii eakohase kui ka erivajadustega laste emakeeleõpetuses on peaesmärgiks eneseväljendusoskuse arendamine. Metoodiliste aluste erinevus on tingitud kõnearenduse erinevatest eesmärkidest: tavaõppes tähendab kõnetegevuse kujundamine eakohase kõnearengu täiustamist, eriõppes aga kõne kõigi baasoskuste ning kõnetegevuse korrigeerimist (võimalikku lähendamist eakaaslaste kõnetegevuse tasemele) (K.Karlep, 2003, lk 23). Õpiraskustega lastel tuleb esmalt kujundada baasoskused lausete mõistmiseks ja moodustamiseks ning alles siis saab edasi minna sidustekstide analüüsile ja genereerimisele.

1.3.1. Lauseõpetus põhikoolis

Eneseväljenduse sisukus, õigsus ning mitmekesisus sõltub suurel määral ütluse loome oskustest. Ütlus koosneb teatavasti ühest või mitmest omavahel seotud lausungist (suulises kõnes) või lausest (kirjalikus kõnes). On teada, et eakohase arengu korral peaks 8.–10. eluaastaks lausete põhistruktuurid suulises kõnes olema omandatud, arenguhälvete korral on grammatika omandamine aeganõudvam protsess (K.Karlep, 1998). Kirjaliku keelekasutuse omandamine algab koolieas. Kirjutama (sh kirjaliku lauseloome) õpetamine on üheks arendatavaks osaoskuseks emakeeleõpetuses.

Lausemallide käsitlemise järjestus *tavaõppes* on järgmine: algklassides tegeldakse lihtlausete (väit-, küsi- ja hüüdlause), koondlausete, lihtsamate liitlausete moodustamisega ning kirjavahemärgistamisega. 2. kooliastmel (4.–6. klassis) suureneb käsitletavate liitlausemallide hulk (sidenditeks sidesõnad ja siduvad asesõnad), tegeldakse otsekõne ja üttele kirjavahemärgistamisega. Põhikooli lõpetaja peaks õppekava järgi oskama moodustada ja kirjavahemärgistada liht-, koond-, rind- ja põimlauset (v.a keerulised segaliitlused), lihtsamat lauselühendit, otse- ja kaudkõnet (*Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava* (PGÕ), 2002).

Näeme, et õppekavas on peatähelepanu all lausete formaalne aspekt: liitlauseid liigitatakse osalausete seoste alusel (rind-, põim- ja segaliitlused), rõhutatakse kirjavahemärkide kasutamise oskust. Käsitletavaid lausemalle (mida kajastavad sidendid) õppekava täpsemalt ei määratle, tähelepanu ei pöörata ka lausete tähenduslikule aspektile (väljendatavatele suhetele). Samuti ei märgita põhikooli õppekavas lause moodustamisoskuste kõrval mõistmisoskuste arendamise vajadust. Ilmselt on nimetatud seisukohtade põhjuseks arusaam, et kuna üldjuhul on lastel lausungi moodustamise praktilised oskused koolimineku ajaks juba omandatud ja neile ei valmista erilist raskust liitlausete abil suhelda, tuleb koolis olemasolevad oskused vaid teadvustada. Vastuargumendina aga meenutagem, et mitte kõik

tavakooli lapsed ei suuda ennast väljendada grammatiliselt korrektsete ja mitmekesiste lausete abil: osa õpilasi moodustab veel keskastmes kirjalikes tekstides ahellauseid ning teeb lausete koostamisel hulgaliselt süntaksivigu (vt 1.2.2.).

Analüüsi käigus selgus, et tänapäevast metoodilist materjali eesti keele õpetamise kohta leidub napilt. Nimetatud olukorrale on viidanud ka Eesti Emakeeleõpetajate Selts (K.Mägi, 2000). Eriti kurb on pilt lauseõpetuse vallas. Ühelt poolt on hakatud kahtlema aastakümneid kasutusel olnud analüüsisüntaksi praktilises väärtuses. T.Õunapuu sõnul “tuleb alati taotleda, et keelt mitte ainult ei lammutataks, vaid ka ehitataks. Lause jagamine koostisosadeks peaks toimuma ikka selleks, et struktuurielementidest osataks hiljem iseseisvalt uusi täisväärtuslikke lauseid koostada. Eriti tuleks lauseõpetuse rakenduslikku funktsiooni silmas pidada põhikoolis” (T.Õunapuu, 1992, lk 315). Autori seisukohta toetab ka riiklik õppekava, mille järgi peaks veel põhikooli lõpuklassideski olema lauseanalüüs minimaalne, olulisim on lausemoodustus, mida vaadeldakse tihedas seoses tekstimoodustusega (PGÕ, 2002).

Niisiis, senine analüüsisüntaks on tunnistanud põhikooli jaoks sobimatuks. Milles aga seisneb siis uudne, sünteesil põhinev lauseõpetus? T.Õunapuu on 1992. aastal tunnistanud, et pole teada, mis suunas koolisüntaks liigub. Autor pakub välja järgmise järjestuse lause käsitlemisel: lähtutakse verbist kui lausetuumast ja iga järgneva tunniga lisatakse sellele teatud funktsiooni täitev lauseliige, kuni on näidatud kõikvõimalikud lauseelemendid. Saadud laiendatud lihtlause kujundatakse koondlauseks; koondlausest arendatakse välja rindlause; rindlause üks osalause arendatakse kõrvalauseks, et tekiks põimlause; kõrvallause arendatakse lauselühendiks... jne, kuni on tutvustatud kõik olulisemad lauseliigid ja -konstruktsioonid (T.Õunapuu, 1992, lk 315).

T.Õunapuu soovitatud lauseliikide käsitus on käesoleva töö autori hinnangul liialt üldistatud ning formaalgrammatiline, st lähtutakse üksnes moodustajate struktuurist, jättes kõrvale semantika ja pragmaatika. Samuti ei selgu, missugused on kujundamist/arendamist vajavad muuteoperatsioonid, missugused on lauseloomeskuste parandamiseks soovitatavad harjutused ning kuidas varieerida nende raskusastet. R.Kasik on 1995. aastal tõstatanud küsimuse, kas üksikasjalik lausete ühendamise ja sisestamise õpetus kooli emakeeleõpetuses ongi üldse vajalik, leides, et võib-olla piisabki üksnes võimalustele osutamisest (R.Kasik, 1995). Vastust küsimusele, kuivõrd põhjalik peaks muuteoperatsioonide õpetamine tavakoolis olema, ei ole teada tänaseni.

Tavakooli lausearendustöö on tihedalt seotud tekstiõpetusega – õpetajal tuleb oma tööd organiseerides lähtuda sagedasematest vigadest laste tekstides. Peamiseks harjutusliigiks tavakoolis peab T.Õunapuu korrektuurharjutusi. Lisaks soovivad autorid (L.Villand, 1966; T.Õunapuu, 1992; A.Uusen, 2002) järgmisi ülesandeid:

- lausete moodustamine (etteantud mudelite järgi, algvormis sõnadest, segipaisatud sõnadest, alguse ja lõpu järgi jne);
- lausete muutmine (sünonüümikaharjutused, lausete laiendamine, lausete koondamine, lausete ühendamine ja sisestamine, lausemalli muutmine sama suhte piires, lause jaotamine mitmeks lauseks, otsekõnet sisaldavate lausete muutmine (saatelause ja otsekõne erinev paigutamine teineteise suhtes, saatelause täiendamine, otsekõne kaudseks muutmine ja vastupidi) jne);
- kirjavahemärkideta teksti liigendamine lauseteks.

Autorid ei anna täpsemaid juhiseid käsitletavate lausemallide järjestamiseks ega harjutusliikide valikuks, vaid rõhutavad, et õppetöö organiseerimisel tuleb lähtuda konkreetsest vajadusest. Semantikale ja pragmaatikale ei viidata.

Tavakooli lauseõpetus on seega liikumas analüüsisüntaksilt sünteesisüntaksi suunas. Lauseloomeoskuste arendamiseks soovitatakse teha küll erinevaid harjutusi, kuid senini puudub süsteemne, psühholingvistikal põhinev lauseõpetuse metoodika.

Kui tavakoolis toimub varem omandatud lausemallide teadvustamine, siis *alاکõne puhul* tuleb lausemall kõigepealt omandada, alles siis saab seda teadvustada (K.Karlep, 2003; K.Plado, 1997). Kirjandusest selgub, et abiõppele suunatud lapsed kasutavad veel algklassides peamiselt baas- ja ahellauseid. Seejuures on baaslausemallide hulk vähene, laused on agrammatilised. Piiratud on ka lausetes väljendatavate suhete hulk (K.Karlep, 1999). Lihtsustatud õppekava lauseõpetuse osa on üles ehitatud põhimõttel, et iga uus keeleüksus (sh lausemall) omandatakse etapiti: esmalt on peatahelepanu all üksuse äratundmine, selle õigsuse määramine ja mõistmine, seejärel üksuse koostamine, rakendamine ja iseseisev kasutamine (PLÕ, 1998). Seega, võrreldes tavaõppe ainekavaga, kus märgitakse ära vaid lausete moodustamine ning kirjavahemärgistamine, on lihtsustatud õppekavas fikseeritud lause omandamise protsess (mõistmine, moodustamine, rakendamine). Kirjavahemärkide kasutamise oskus jääb abiõppes teisejärguliseks.

Lausemallide järjestamisel PLÕ-s on arvestatud lausete järgmisi tunnuseid:

- lausetes väljendatavate suhete keerukus, st loogiliste suhete raskusaste sõltuvalt õpilaste kognitiivse arengu iseärasustest;
- lausete formaalsed tunnused: pikkus ja tüübid (K.Karlep, 2003, lk 169).

Nimetatud lausete *struktuur-semantiline jaotus* arvestab nii lause tähenduslikku kui ka vormilist külge. Lausete taoline käsitus pärineb võõrkeeles õpetamise metoodikast. Abiõppes on selle kasutamine põhjendatav hälviklastel esinevate raskustega loogiliste suhete mõistmisel ja operatiivmälu piiratud mahuga. Õpetamisel käsitletakse lauseid suhtegruppide kaupa, ühe suhtegrupi siseselt on laused jaotatud allrühmadesse juba lausestruktuuri alusel.

Vastavalt õpilaste kognitiivsele ja kõne arengule muutuvad õpetatavad laused keerukamaks nii oma struktuuri kui ka väljendatava suhte poolest.⁵ Näiteks abiõppe algul tegeldakse 3 – 4-sõnaliste baaslausete ja väheste laienditega lihtlausetega, edaspidi tõuseb vabade laiendite hulk, st kasvab sõnade hulk lauses. Esialgu kajastavad kasutatavate sõnade käandefunktsioonid otseselt tajutavaid suhteid (objekt, koht, kuuluvus, osa ja tervik, kaas- ja ilmaolu), hiljem lisanduvad atributiivsed, abinõu- ja ajasuhted, lõpetatud ja lõpetamata tegevus, hulk ja mõõt, (millegi) valdaja, seisund. Esimeseks lihtlausetüübiks on sihitisosalausega põimlause, hiljem lisanduvad aja- ja täiendlause. Veelgi keerukamateks on eesmärgi- ja põhjusseoseid väljendavad lihtlaused. Rinnastavatest seostest on lihtsamateks seosteks ühendav (*ja, ning*) ja eraldav (*või*), rindlause puhul ka vastandav seos (*aga, kuid*). Hiljem lisanduvad ühendav eitav (*ega*), seletav (*ehk*) jt seosed (PLÕ, 1998).

Eriõppes toimub lausete õpetamine lausemallide kaupa. Kui on omandatud vähemalt kaks lausemalli, on vajalik nende vastandamine ja võrdlemine, st diferentseerimine. Harjutuste rühmad lausemalli omandamise etappide järgi on järgmised (K.Karlep, 2003).

1. Ülesanded lausemalli tutvustamiseks. Esialgu toimub töö tegevussituatsioonis ja piltide abil, kõrgema kõnearengu taseme korral esitatakse uus lausemall ainult verbaalselt. Lausemalli tutvustamise käigus juhitakse õpilaste tähelepanu iga esitatud lause tähendusele, lausete ühisele grammatilisele tähendusele ning olulistele formaalsetele tunnustele.
2. Analüütilised ülesanded, mille peamiseks eesmärgiks on kujundada lause mõistmise ja enesekontrolli oskusi. Harjutuste peamised rühmad on järgmised: ülesanded operatiivmälu (mahu) arendamiseks, ülesanded lause tähenduse – konkreetse lause sisu, grammatilise ja pragmaatilise tähenduse – mõistmiseks, verifitseerimisülesanded (lause eristamine teistest

⁵ Ülevaadet lausemallide järjestusest klasside kaupa lihtsustatud õppekavas vt K.Karlep, 2003, lk 169– 171.

keelenditest, sõnakasutuse, sõnavormi, sõnajärje ja pragmaatiliste vigade leidmine). Analüütiliste ülesannete käigus suunatakse õpilaste tähelepanu nii lause sisulisele kui ka formaalsele küljele (keelelisele konstruktsioonile).

3. Mallile vastavate lausete moodustamine. Lauseloomeskuste arendamiseks soovitatakse teha mitmesuguseid harjutusi: lause koostamine tegevuse, pildi, skeemi põhjal, analoogialausete koostamine, sobitusharjutused (sõna, sidendi, osalause valimine), lünkharjutused (sõna-, sidendilünga täitmine, osalause tuletamine), lausete ühendamine ja sisestamine, korrektuurharjutused jne. Lünkharjutused ja sobitusharjutused võimaldavad kujundada kahte peamist lauseloomeskeemi: keeleüksuste valikut ja kombineerimist. Loetletud harjutustüübid eeldavad samuti muuteoperatsioonide rakendamist – sõnajärje muutmist, sõnaasendust, sõnade kustutamist, lisamist jne. Muuteoperatsioone sooritatakse kas ühe lause ulatuses, asendatakse lause sünonüümsega, sisestatakse/ühendatakse lihtsamaid konstruktsioone omavahel (loome) või asendatakse keerulisem struktuur lihtsamatega (taju).
4. Lausemallide diferentseerimine. Lausemalli käsitlemisele järgneb harilikult vastandamine varem õpitud mallidele. Tegevus korraldatakse kahel tasandil: sama suhet ja eri suhet väljendatavate lausete eristamine. Sama suhet väljendatavate lausete diferentseerimise eesmärk on õpetada lapsi ära tundma eri formaalse struktuuriga lauseid ning mitmekesistada lausekasutust. Harjutamiseks sobivad töövõtted: samasisuliste lausete äratundmine, lausete lõpetamine, lausete muutmine sama suhte piires. Eri suhet väljendatavate lausete diferentseerimiseks sobivad lausete lõpetamine, osalause sobitamine, lause koostamine põhisõna ja sidendi abil, sidendilünga täitmine, lausete muutmine, ühendamine ja sisestamine, korrektuurülesanded. Näeme, et ka diferentseerimisharjutuste abil treenitakse muuteoperatsioonide sooritamise oskust.
5. Mallile vastavate lausete kasutamine dialoogis ja sidustekstis. Kontekstisidusate lausete koostamiseks õpetatakse täiendavate muuteoperatsioonide sooritamist. K.Karlep soovitab järgmisi ülesandeid: sõnajärje muutmine kontekstisidusates lausetes, sõnaasendused sidus lauserühmas, sõnalünkade täitmine samaviiteliste ja/või lauseid siduvate sõnadega, esitatud samaviiteliste ja/või siduvate sõnade kasutamine jutustamisel, kompleksed korrektuurharjutused (K.Karlep, 2003, lk 267).

Ülaltoodust lähtub, et eriõpetuse metoodikas on tavaõppega võrreldes selgemalt esile toodud lausemalli tutvustamise etapp, kuna alakõnega lastel tuleb lausemall esmalt omandada.

K.Karlepi sõnul on suurem ka sisuliste analüütiliste ülesannete osakaal, kujundamaks lause mõtestatud tajumise operatsioone ning enesekontrolli oskusi. Lausemalli käsitlemisele järgneb harilikult selle diferentseerimine varemõpitud mallidest. Kui sama suhet väljendatavate lausete diferentseerimise eesmärk on mitmekesistada lausekasutust, siis eri suhet väljendatavate lausete diferentseerimine on reaalses suhtlemises olulisemgi. Hälviklaste õpetamisel rõhutatakse muuteoperatsioonide süstemaatilise kujundamise vajadust. Antud eesmärki täidavad viimased kolm harjutuste rühma – harjutused mallile vastavate lausete moodustamiseks, lausemallide diferentseerimiseks ning mallile vastavate lausete kasutamine dialoogis ja sidustekstis.

Esimesed neli harjutusliiki kuuluvad nn keeleharjutuste rühma, mille eesmärgiks on lausemalli moodustamiseks või tajumiseks sooritatavate operatsioonide omandamine (oluline on lause struktuur ja tähendus, mitte mõte). Õpitud lausemallide kasutamine dialoogis või sidustekstis kuulub aga kõneharjutuste valda, kuna sellisel juhul lahendatakse enamasti juba mingit suhtlemisülesannet.

Kokkuvõte. Eakohase ja hälbeline arenguga laste süntaksiõpetuses esineb rida erinevusi. Esiteks on erinev lausemallide järjestamise põhimõtted õppekavades: tavakooli ainekavas lähtutakse üksnes lausete formaalsetest tunnustest, lihtsustatud õppekavas on arvestatud nii lausete tähenduslikku kui ka formaalset aspekti. Teiseks, tavakooli õppekavas rõhutatakse lausete moodustamise ja kirjavahemärgistamise oskust, abiõppe ainekava fikseerib lause omandamise protsessi (lause mõistmine, moodustamine, rakendamine), komade kasutamise oskus on abiõppes teisejärguline. Kolmas erinevus puudutab lauseõpetuse metoodikat. Analüüsi käigus selgus, et tänapäevast lauseõpetuse-alast metoodilist kirjandust tavakooli kohta leidub ülimalt napilt. Avaldatud materjalides (T.Õunapuu, 1992; A.Uusen, 2002) on süntaksile pühendatud väga vähe ruumi. Põhikoolis aastakümneid kasutusel olnud analüüsisüntaks on tunnustatud sobimatuks, samas puudub senini kindel seisukoht, kuivõrd põhjalik ja süstemaatiline peaks lauseloomeskuste kujundamine koolis olema. Erimetoodikas on süntaksiõpetuse-alaseid seisukohti propageeritud laiemalt (K.Plado, 1996; K.Karlep, 2003 jt). Praktilist lauseõpetust soovitatakse korraldada lausemallide kaupa, arvestades väljendatava suhte jõukohasust ning ütlusetaju ja -loome psühholingvistilisi seaduspärasusi. Erimetoodikud rõhutavad muuteoperatsioonide kujundamise olulisust lauseõpetuses. Harjutamise eesmärk on kujundada vajalikud operatsioonid vilumuse tasemel.

1.3.2. Tekstiloomeskuste arendamine põhikoolis

Tekstiloomeskuste arendamine on olnud emakeeleõpetuse üheks peaesmärgiks juba aastakümneid. Teadmine, et teksti koostamine on mitmeetapiline protsess, ei ole samuti uudne. K.Karlep toob välja klassikalisel keeleteadusel põhinevas traditsioonilises tekstiloomes meetodikas nimetatud peamised osaoskused: teemakohase materjali valik, materjali järjestamine, teksti sõnastamine, selle täiendamine-parandamine (K.Karlep, 2003). Nimetatud osaoskusi peetakse oluliseks ka tänapäeval, kuid kaasaegne psühholoogia ja kognitiivne psühholingvistika on teadmisi kõneloomes protsessist täiendanud ja täpsustanud. Meetodikasse on need teadmised siiski juurdunud visalt. Näiteks on motiivi kui kõneloomes lähtealuse olulisust rõhutatud juba 1930-ndatest aastatest alates, traditsiooniline meetodika käsitleb tekstiloomes esimese etapina aga materjali valikut. Samuti on juba aastakümneid tunnustatud ütluse genereerimise protsessuaalsust, kuid õpetamisel ei ole piisavalt pööratud tähelepanu kirjutamise kui protsessi teadvustamisele ja harjutamisele. Taolist õpetamisviisi nimetab K.Lepajõe *tulemikeskseks*: eesmärgiks on autori sõnul seatud sisult, stiililt ja õigekirjalt laitmatu tekst, kuid seda sisuliselt õpetamata – teksti kirjutamise etapis õpilast ei juhendata ega aidata, tunni õpetuslik moment keskendub tööde tagasiandmise etappi, kui õpetaja kirjutatut analüüsib ja hindab. Tulemikeskses õpetusviisis oletatakse, et üksnes vigade parandamine aitab neid tulevikus vältida. Kirjanditundides eeldatakse vaid õpilase individuaalset tööd, õpetaja rolliks on tööde hindamine ja kommenteerimine (K.Lepajõe, 1997).

Tänapäevaste seisukohtade järgi sobib tekstiloomeskuste arendamiseks kõige enam kirjutamisprotsessil põhinev õppeviis ehk *protsesskirjutamine*. Selle lähenemisviisi aluseks on kõneloomes protsessi psühholoogilised ning psühholingvistilised uurimused. Meetodikud rõhutavad, et teksti koostamine on kognitiivne protsess, mille etappide teadvustamine ja harjutamine tagab lõppeesmärgi saavutamise – sisult ja vormilt õnnestunud kirjalike tekstide koostamise oskuse. Samuti on leitud, et kirjalike tekstide (sh ümberjutustuste) koostamise õpetamine võimaldab tekstiloomes etappe materialiseerida ja selle kaudu mõjutada positiivselt ka suulist tekstiloomet (K.Karlep, 2003).

Protsesskirjutamise mudeleid on loodud mitu. Põhimõttelisi lahknevusi nende vahel ei esine, mõneti erineb vaid kirjutamisprotsessi etappideks liigendamine. Eestis on nimetatud meetodika seisukohti propageerinud A.Uusen (1995, 2002), A.Aus (2001), K.Lepajõe (1997)

jt. Tekstiloomete meetodikat on psühholingvistilisest aspektist põhjendanud K.Karlepi (1998, 2003).

Järgnev protsesskirjutamise 8-etapiline mudel pärineb Kalifornia ülikooli kirjutama õpetamise projektist ning on kasutusel ka mujal Ameerikas, samuti Kanadas, Austraalias, Rootsis, Taanis, Norras, Soomes ja Inglismaal. Eestis on nimetatud meetodikat propageerinud A.Uusen ning K.Lepajõe. Käesolevas töös on mudelit täiendatud ka teiste autorite soovistega ning püütud meetodikale lisada psühholingvistilisi põhjendusi. Protsesskirjutamise etapid on kokkuvõtlikult järgmised.

1. Valmistumine. Tööks valmistumine on protsesskirjutamise olulisemaid lähtekohti. Õnnestunud teksti genereerimise aluseks on motiivi olemasolu. K.Karlepi sõnul on see ka meetodiliselt kõige keerukam (seda eriti HEV-lastel, kelle suhtlemismotivatsioon on puudulikult arenenud). Klassisituatsioonis kehtib enamasti *peab-* või *vaja-*motiiv; tõeliste tekstiloomete motiivide kujunemise korral on õpilaste tulemused (teksti sisu) aga märgatavalt paremad (K.Karlepi, 2003). Et motiivist kujuneks esialgne kavatsus millestki kellelegi ja mingil eesmärgil teatada, tuleb olemasolevaid teadmisi ja kogemusi aktualiseerida ning aidata luua uusi tajukujutlusi. Samas aktiveeritakse ka temaatilist sõnavara.

Sellel etapil soovitatakse kasutada mitmesuguseid töövõtteid: piltide, fotode, filmide jne vaatamine, muusika kuulamine, joonistamine, vaatluste tegemine, õpetaja jutustuse kuulamine, kirjanduse lugemine, vestlemine, intervjuerimine, ajurünnakute korraldamine, ideekaardi koostamine, vabalt kirjutamine jne. Sobivaid võtteid on lähemalt tutvustanud mitmed autorid (A.Uusen, 1995, 2002; K.Lepajõe, 1997; A.Aus, 2001, 2002 jt).

T.van Dijki ja W.Kintschi (1983) järgi peaks selle etapi tulemusena kujunema kavatsus ja planeeritav tulemus lugeja mõjutamiseks ehk teksti pragmaatiline plaan.

2. Visandamine. Selle perioodi eesmärgiks on võimalikult paljude mõtete ja kujutluste panemine paberile. A.Uusen rõhutab, et visandamise ajal ei peaks mõtlema stiili, järjestuse ja õigekirjareeglite peale. Kogenenumatelt kirjutajatelt eeldatakse ka lõikudeks liigendamist, sest nii omandab iga mõttekäik kindla koha teksti struktuuris (K.Lepajõe, 1997). Mustandi kirjutamine võiks võtta umbes veerand tundi.

Sellel etapil algab A.Leontjevi järgi ütluse sisemine programmeerimine. T.van Dijki ja W.Kintschi järgi luuakse sellel etapil teksti semantiline makroplaan (koostatakse tulevase

ütluse propositsionaalne sisu), algab ka skemaatiline planeerimine (propositsioonide järjestamine).

3. Tagasiside. Tagasiside eesmärk on aidata kirjutajat oma teksti liigendamisel, detailide lisamisel ja lisateabe hankimisel. Olemasolevat kavandit tutvustatakse kaaslastele, kes avaldavad selle kohta oma arvamusi, esitavad küsimusi ja kommentaare. K.Lepajõe sõnul võib see toimuda nii suuliselt kui ka kirjalikult (K.Lepajõe, 1997). Esitatud küsimustele aga ei vastata – kirjutaja ise otsustab, missuguseid küsimusi ta teksti ümbertöötlemise käigus arvestab, milliseid mitte (A.Uusen, 2002). Erimetoodikas rõhutatakse samuti pedagoogi rolli tagasiside andmisel, kuna HEV-lastel esineb suuri raskusi teksti mõtteprogrammi koostamisel ning mõtete järjestamisel (K.Karlep, 2003).

Tagasiside vajadus on põhjendatav ka psühholingvistiliselt. Mitmete uurijate (A.Zalevskaja, I.Zimnjaja, W.Levelt jt) väitel toimub tekstiloome protsessis pidev tegelike ja eesmärgiks seatud tulemuste võrdlemine ning vajadusel tegevuse ümberkorraldamine (A.Zalevskaja, 1999). Suulise kõne puhul on tagasiside vahetu, kirjalikus kõnes see nii ei ole. Protsesskirjutamise meetodi abil püütakse teadvustada partneriga arvestamise vajadust.

4. Viimistlemine. Kui visandit on rühmas käsitletud, arvestatud kaaslaste märkuste ja kommentaaridega, asutakse teksti kirjutama. Viimistlemise käigus kirjutaja mõtleb ja näeb uuesti oma kompositsiooni, lugedes ja kirjutades seda üha uuesti ja uuesti, kusjuures erilist tähelepanu pööratakse sellele, kuidas on arvestatud lugejat. Seega, protsesskirjutamine ei ole linearselt arenev, vaid see on viimistlemise ja kirjutamise vaheldumine (A.Uusen, 2002).

Teksti kirjutamisel toimub olemasoleva semantilise makroplaani pidev täpsustamine – makropropositsioonide asendamine mikropropositsioonidega, mida seejärel omakorda ütlust produtseerides lausetes ühendatakse ja sisestatakse. Seega toimub pidev teabe liigendamine ning selle keeleline struktureerimine kontekstisidusate lausete moodustamiseks.

Sidususe kindlustamiseks on N.Žinkin pidanud oluliseks järgmiste operatsioonide sooritamist: objekti tunnuste jaotamine lausete vahel, sõnavalik, uue teabe esiletõstmine, lausete seostamine (tsit K.Karlep, 2003, lk 262 – 267). Nimetatud operatsioonide sooritamise eelduseks on transformatsioonide rakendamise oskus.

Lausete järjestamisel mõtestatud lauserühmas soovitavad T. van Dijk ja W.Kintsch eelistada järgmisi strateegiaid (T. van Dijk, W.Kintsch, 1983, lk 275 – 276):

- protsesside, sündmuste ja tegevuste kirjeldamisel järgitakse loomulikku järjestust, st propositsioonid on paralleelsed faktide ajalise või põhjusliku järjekorraga;
 - objektide, isikute või olukordade kirjeldamisel on suund üldiselt konkreetsemale, hulgalt elementidele, tervikult osadele jne;
 - järgida tuleb diskursuse tingimuslikku struktuuri, st esimesena tuleb kirjeldada fakte, mis on eelduseks järgnevatele;
 - kui peetakse vajalikuks hälbeid loomulikust järjestusest, tuleb need lugeja/kuulaja jaoks tähistada (näiteks aega, tingimust või ruumi tähistavate väljenditega).
5. Toimetamine (redigeerimine, järeltöö). Redigeerimine peaks toimuma nii sisu kui keele tasandil. On leitud, et redigeerimisoskus nõuab kirjutajalt teatavat intellektuaalse arengu taset. Algajad kirjutajad teevad vaid mehhaanilisi muutusi, parandades näiteks õigekirja või kirjavahemärke. Järgmisel arenguetapil osatakse pöörata tähelepanu sisule, alles seejärel hakatakse arvestama lugeja ootustega ja osatakse näha teksti erinevatest vaatepunktidest (K.Lepajõe, 1997). A.Aus soovitab teksti redigeerimisel alustada tervikteksti ülesehituse ja mõjuvuse jälgimisega, järgmisena keskenduda lõikude ülesehitusele ja sidususele, siis vaadata lauseid ja nendevahelist sidusust. Keelelise korrektuuri, ortograafia-, interpunktsiooni- ja stiilivigade parandamise soovitab autor jätta viimaseks (A.Aus, 2001).

Õpiraskustega laste õpetamisel on õpetaja abistav roll tekstide redigeerimisel eriti oluline. Abistamisel peaks õpetaja arvestama konkreetse lapse arengutaset. Edukamad HEV-lapsed vajavad K.Karlepi sõnul abi peamiselt teksti sõnastuse parandamisel, nõrgemad ka sisu täiendamisel. Edutuimad õpilased vajavad abi ka teksti sisemise programmi korrigeerimisel (K.Karlep, 2003).

6. Lõppversiooni kirjutamine. Enne hindamist soovitatakse lasta õpetajal või mõnel klassikaaslasel kirjutis veel kord läbi lugeda. Vead joonitakse alla ning kui õpilane need ise ära parandab, siis neid hindamisel ei arvestata.
7. Hindamine (hinnangu andmine). Tulemikeskse õpetamisviisiga võrreldes seatakse protsesskirjutamisel hindamisele teised eesmärgid ja põhimõtted. P.Linnakylä rõhutab, et eesmärgiks ei ole punaseid märke täis kirjutis, vaid õpilase ja õpetaja koostöö, õpilase oma hinnang, kaaslaste toetus ja abi kirjutamisel, õpilase kirjutamisoskuse ja

kirjutamisharjumuste areng ning õiged tööviisid (tsit A.Uusen, 1995, lk 23). Protsesskirjutuses ei ole tähtis mitte ainult lõpptulemus, vaid ka kirjutaja areng. Hindamise eesmärgiks on õpetada last nägema oma teksti lugeja silmadega. Seda eesmärki aitab kõige paremini saavutada töö kaaslaste tekstidega, nende kommenteerimine tööprotsessi ajal ja hindamise etapil (K.Lepajõe, 1997).

8. Publitseerimine. Tööde avaldamine tõstab iga konkreetse õpilase vastutustunnet oma teksti suhtes, võimaldab võrrelda oma tulemusi teiste õpilaste omadega, võimaldab õpilastel tajuda, et eneseväljendusele lisaks on kirjutamine oma mõtete vahendamine lugejale (K.Lepajõe, 1997). Teksti publitseerimine on ka tähtis autasustamise viis. Valmis kirjutisi võib avaldada mitmeti: seinalehena, tööde kogumikena, neid võib valjusti ette lugeda, esitada mõnele teisele klassile, anda vanematele tutvumiseks, avaldada ajalehes jne.

Metoodikud rõhutavad, et protsesskirjutamise etappe ei tule ilmtingimata järgida. Pigem peaks kirjeldatud skeem aitama igäüht oma individuaalse kirjutamisstiili leidmisel. Kõiki kirjutisi ei ole vaja alati ka lõpuni valmis teha. Harjutada võib erinevaid võtteid ja perioode (näiteks valmistumisvõtteid, kavastamist, lausete seostamist, tekstide korrigeerimist).

Kokkuvõte. Kaasaegses tekstiloome metoodikas on tähelepanu keskmes tekstiloome osaoskuste kujundamine, st protsess kavatsusest sõnastatud tekstini. Varasemaga võrreldes rõhutatakse enam motivatsiooni osatähtsust, kirjutamisprotsessi etappide teadvustamist ja harjutamist ning koostööd kaaslastega. Oluliselt suurem on ka õpetaja roll. HEV-lastel õpetamisel on nimetatud aspektid samuti väga olulised, pedagoogi osalus kirjutamisprotsessis on tavalaste juhendamisega võrreldes aga veelgi suurem. Õpetaja küsimused-korraldused, abistavad võtted ja vahendid on suunatud järgmiste osaoskuste kujundamisele: motivatsiooni tekitamine, teabeüksuste valik (ümberjutustuse korral meeldetuletamine) ja järjestamine, sõnavalik, tekstisidusate lausete moodustamine, teksti parandamine ja täiendamine. Võrreldes traditsioonilise tekstiloome metoodikaga rõhutatakse protsesskirjutamises tunduvalt enam ka pragmaatika osatähtsust: lastele püütakse teadvustada, et igal tekstil on lugeja ning et tekst võib olla oluline mõjutusvahend teabevahetuses ja suhtluses.

KOKKUVÕTE KIRJANDUSEST

Tekst kui verbaalse suhtlemise keerukaim vorm on peamine keeleüksus, mida inimene suhtlemisel kasutab. Tekst on uurimisobjektiks nii keeleteaduses kui ka psühholingvistikas. Lingvistikas on peatähelepanu all teksti struktuur ja sellesse kuuluvad keeleüksused, st kõnetegevuse produkt, psühholingvistika huviorbiidis on kõneloome ja -taju protsess. Kaasaegses psühholingvistikas ollakse seisukohal, et tekstitaju ja -loome on protsessid, mis kulgevad paralleelselt mitmel tasandil ning mille käigus kasutatakse mitmesuguseid strateegiaid. Teksti lingvistilisi analüüse on tehtud keeletasandite kaupa (sõna-, lause- ja tekstitasand). Teksti kvaliteedi näitajatenäi tõstetakse tänapäeval esile tekstitasandi karakteristikuid – teksti terviklikkust ja sidusust.

Põhikooli vältel toimuvad olulised muutused õpilaste kirjaliku kõne arengus. Algklassides on õpilastekstid sageli lünklikud, detailivaesed ning nõrgalt seostatud, keskastmes toimub nimetatud aspektides kiire areng, puudulikuks jääb siiski tekstilõikude omavaheline seostamine. Põhikooli lõpuklasside õpilaste kirjatööd on enamasti mõttelt terviklikud ja sidusad. Õpiraskuste korral on tekstiloome oskuste areng aeglustunud, iseloomulikud on mõtete katkendlikkus ja juhuslik järjestamine, kõrvalekaldumine teemast ning lausete vähene sidusus.

Põhikooli keskastme õpilased, sh õpiraskustega lapsed kasutavad oma kirjalikes töödes üsna võrdselt liht- ja liitlauseid. Eakohase arenguga laste tekstilauseid on aga laienditerohkemad, kasutusel on pea kõik lausemallid. HEV-lastel kirjalikus kõnes on veel põhikooli lõpuklassideski üsna sagedased sellised primitiivsed konstruktsioonid nagu baas- ja ahellauseid, mida eakohase arenguga laste tekstides enam peaaegu ei esine, piiratum on ka kasutatavate lausemallide arv. Uurijad on viidanud ühekülgele sidendikasutusele põhikooli kõikides vanuseastmetes, õpiraskuste korral on sidendite kasutamine veelgi piiratum. Ka süntaksivigade esinemissagedus on seoses õpilaste arengutasemega: eksimine süntaksitasandil on hõlbelise arengu korral eakaaslastega võrreldes oluliselt sagedasem.

Seega võib kirjanduse põhjal väita, et õpiraskuste korral ilmneb mahajäämus kirjaliku kõne arengus. Puudujäägid kajastuvad nii tekstide sisulises küljes kui ka keelelises vormistuses (lausete vähene sidusus, lausemallide vähesus, primitiivsed ja/või agrammatilised laused).

Tava- ja eriõpetuse lausearendustöös esineb rida erinevusi, mis saavad alguse lauseõpetuse põhimõtetest ainekavades: tavakooli ainekavas on lausemallide järjestamisel esikohale seatud lausete formaalsed tunnused, lihtsustatud õppekava arvestab nii lause tähenduslikku (lausega väljendatavat loogilist suhet) kui ka vormilist külge (lausete pikkust ja tüüpe). Erinevalt tavakooli ainekavast, kus on ära märgitud vaid lausete moodustamisoskus, on lihtsustatud ainekavas fikseeritud lause omandamise protsess – lause mõistmine, moodustamine ning rakendamine. Nimetatud erinevused ainekavades on suures osas põhjendatavad eakohase ja häälbilise arenguga õpilaste vaimse ja kõnelise arengu iseärasustega ning nendest tulenevate erinevate kõnearenduse eesmärkidega: tavaõppes tegeldakse varem omandatud lausemallide teadvustamisega, alakõne korral tuleb aga lausemallid kõigepealt omandada. Samas on teada, et piir eakohase ja häälbilise arengu vahel ei ole üheselt määratletav ning heterogeensus vaimsete ja kõneliste võimete osas on tavakoolis küllaltki suur. Seega on alust arvata, et tavakooli ainekava üldsõnalisus võib olla takistuseks lausearendustöö organiseerimisel, st harjutusmaterjali valikul ning õpetamise jõukohastamisel.

Teine oluline erinevus puudutab lauseõpetuse metoodikat. Nimelt on häälviklaste õpetamiseks välja töötatud psühholingvistiliselt põhjendatud metoodika, mis arvestab õpilaste kognitiivse ja kõne arengu iseärasusi, tavaõpetuses valitseb selles vallas määramatus – aastakümneid kasutusel olnud analüüsisüntaks on tunnistatud põhikooli jaoks sobimatuks, tänapäevast metoodilist kirjandust leidub aga äärmiselt napilt. Puudub selge seisukoht, kuidas põhjalik peaks tavakoolis lauseloome ja -taju operatsioonide õpetamine olema.

Kaasaegse tekstiloome metoodika põhimõtted on tava- ja eriõppes sarnased: varasema, tulemile orienteeritud õpetamisviisiga võrreldes rõhutatakse enam motivatsiooni osatähtsust, tekstiloome osaoskuste teadvustamist ja kujundamist, koostööd kaaslaste ja õpetajaga. Häälviklaste õpetamisel on pedagoogi abistav ja suunav roll iseäranis oluline.

2. TÖÖ EESMÄRK JA METOODIKAD

2.1. Eesmärk ja ülesanded

Käesoleva uurimistöö lähtealusteks on kirjanduse andmed põhikooli õpilaste sidusteksti loome oskuste taseme kohta, kõnetegevuse protsessi psühholingvistilised käsitlused ning kõneloome ja -taju operatsioonidest lähtuva metoodika puudumine tavakooli lauseõpetuses.

Töö eesmärgiks on kirjeldada võimalusi tavakooli keskastme õpilaste kirjaliku eneseväljendusoskuse arendamiseks. Eesmärgist lähtuvalt on uurimisülesanded järgmised:

- selgitada välja kirjalike kontekstisidusate lausete koostamisoskuste tase tavakooli 5. ja 6. klassis;
- kirjeldada tavakooli 4.– 6. klassi emakeele õppematerjalides sisalduvat lausetaju ja -loome oskusi arendavat harjutusvara, tuua välja esinevad puudused;
- koostada kõnetegevuse psühholingvistilisi seaduspärasusi arvestav harjutuste süsteem lauseloome ja -taju oskuste arendamiseks;
- rakendada välja töötatud harjutusvara tavakooli 5.– 6. klassis;
- kirjeldada õpetusperioodi jooksul toimunud muutusi eksperimentaal- ja kontrollklasside õpilaste kirjaliku eneseväljenduse oskustes.

Kirjanduse andmete põhjal võib püstitada järgmised *hüpoteesid*.

1. Põhikooli keskastme (4.– 6. kl) eakohase kõnearenguga õpilased kasutavad tekstilausete leksikaalsel seostamisel ülekaalukalt otsest sõnakordust ja asesõnu. Kirjalikes töodes kasutatakse kõiki lauseliike, valdavateks on liht- ja liitlaused; baas- ja ahellauseid koostatakse harva.
2. Õpiraskustega lastel jääb tekstide kirjutamisel piiratuks lausete seostamine, eakaaslastest sagedamini koostatakse primitiivseid lausekonstruktsioone – baas- ja ahellauseid, oluliselt enam tehakse süntaksivigu.
3. Tavakooli emakeele ainekava suur üldistusaste ning psühholingvistiliselt põhjendatud lauseõpetuse metoodika puudumine annavad alust arvata, et koolides kasutatavas õppevaras esineb puudusi ja juhuslikkust harjutusmaterjali valikus ja järjestamises.
4. Protsesskirjutamise metoodika propageerimine viimase aja metoodilises kirjanduses annab alust oletada, et tavakoolis kasutatavad õppematerjalid sisaldavad muuhulgas teksti pindstruktuuri süntaksi – kontekstisidusate lausete – loome harjutusi.

5. Psühholingvistiliselt põhjendatud lausetaju ja -loome harjutuste (mis lähtuvad vastavas vanuseastmes arendamist vajavatest operatsioonidest) lisamine koolides kasutatavasse õppevarasse aitab senisest tõhusamalt parandada kirjaliku keelekasutuse oskusi.
6. Lauseloome ja -taju operatsioonidest lähtuva harjutusvara rakendamine on tulemuslikum õpiraskustega laste õpetamisel, kellel esineb suuremaid raskusi nimetatud operatsioonide sooritamisel.

2.2. Valimi kirjeldus

Valim koosneb 105 Tartu Kesklinna Kooli 5.– 6. (eksperimentaalperioodi (vt 2.3.3.) lõpus 6.– 7.) klassi õpilasest. Eksperimentaalrühma moodustavad kaks viiendat klassi (5 Ea, 5 Ec), kontrollrühma kahe viienda ja kahe kuuenda klassi õpilased (5 K ja 6 K)⁶. Eksperimentaalrühm koosneb 42 õpilasest (5 Ea – 24, 5 Ec – 18 õpilast), viiendas ja kuuendas kontrollklassis on lapsi vastavalt 30 ja 33.

2.3. Metoodikate kirjeldus

2.3.1. Õpilastekstide analüüs

Süntaktiliste oskuste väljaselgitamiseks koguti õpilastelt ühe aasta jooksul kolm kirjalikku teksti: esimene enne eksperimentaalperioodi (vt 2.3.3.) algust (septembris 1998), teine selle ajal (mais 1999) ning viimane eksperimendi-järgselt (novembris 1999).⁷ Kaks esimest olid ühe ja sama algteksti (vt lisa 1) ümberjutustused, kolmas pildiseeria järgi koostatud jutuke. Esimesed kaks teksti ei ole viimasega seega üks-üheselt võrreldavad – ümberjutustuse koostamisel mõjutab õpilaste tekstiloomet algtekst, mida tuleb eelnevalt mõista ning mälus säilitada, pildiseeria järgi kirjutamisel ei saa toetuda originaaltekstile ning see nõuab suuremat iseseisvust.

Õpilaste tekstide analüüs hõlmas järgmisi parameetreid:

- tekstide lauseliigiline koostis;
- liitlausetega väljendatavad suhted ehk sisuseosed tekstides;
- osalausete seostamisel kasutatavad sidendid;
- süntaksivead tekstides;

⁶ Kuna esialgsel analüüsil selgus, et ühe ja sama vanuseastme kontrollklasside keskmised tulemused erinesid vähe, otsustati neid statistilise analüüsi selguse huvides edaspidi käsitleda kahe rühmana – 5. ja 6. kontrollklassina (vastavalt 5 K ja 6 K).

⁷ Kuna ühe eksperimentaalklassiga (5 Ec) jäi õpetav eksperiment emakeeleõpetaja vahetumise tõttu pooleli (viimased harjutusetapid jäid läbimata), ei ole analüüsi kaasatud nimetatud klassi kolmandat teksti.

- keskmine tekstimaht (sõnade hulk);
- tekstide sidusus.

2.3.2 4.– 6. klassi emakeele töövihikute analüüs

Analüüs hõlmab lauseloomet ja -taju arendavaid harjutusi 4.– 6. klassi emakeele töövihikutes. Vaatluse all on kaks tavakoolides kasutatavat õppematerjalide komplekti, millest ühe autoriteks on V.Maanso, K.Vardja, M.Vardja (kirjastus Koolibri), teise koostaja on P.Hiisjärvi (kirjastus Avita).⁸

Töövihikute analüüsil keskendutakse järgmistele aspektidele:

- lauseloomet ja -taju arendavate harjutuste hulk;
- kontekstivälise ja -sidusate lausete koostamisoskusi kujundavate harjutuste hulk ja liigid, lähtudes õpilastele esitatavast ülesandest;
- lausetaju arendavate ülesannete jaotumine formaal- ning semantilis-analüütilisteks harjutusteks.

2.3.3. 5.– 6. klassi õpilaste kirjaliku tekstiloome arendamine

Lähtudes põhikooli keskastme õpilaste kirjalikul tekstiloomel esinevatest raskustest, mille kohta saadi andmeid kogutud õpilastekstidest (vt 3.2.) ja meetoodilisest kirjandusest (vt 1.2.), ning olles saanud tõestust koolides kasutatava lause- ja tekstiloome harjutusvara lünklikkuses (vt 3.1.), koostati kõnetegevuse psühholingvistilisi seaduspärasusi arvestav harjutuste süsteem tekstikoostamisoskuste arendamiseks nimetatud vanuseastmel. Õpetava eksperimendi ajaline kestus oli üks õppeaasta. Lausearendustööd tehti eksperimentaalklasside emakeele- ja kõneravitundides, samuti kodutööna. Harjutuste jõukohasust jälgiti pidevalt ning vajadusel korrigeeriti nende raskusastet. Tööd seostati ka teiste emakeeleõpetuse teemadega (õigekiri, lauseliikmed, kirjavahemärgid jne). Harjutusmaterjali saadi klassis käsitletavatest õppetekstidest (ilukirjandus, ajalugu ja bioloogia). Sellega loodi ainetevaheline seos, mis aitas kinnistada ka muud õpitut.

Harjutuste rühmad süntaktiliste oskuste arendamisel olid järgmised:

1. Lihtsate fraaside (baaslausete ja kuni kahe vaba laiendiga lihtlausete) ühendamine koondlauseteks.

⁸ Õppekirjanduse loendit vt *Analüüsitud õppekirjandus*.

Ajalooallikateks nimetatakse esemeid. Ajalooallikateks nimetatakse ehitisi. Ajalooallikateks nimetatakse tekste. Ajalooallikateks nimetatakse kunstiteoseid. Ajalooallikateks nimetatakse muid möödunud aegadest jutustavaid asju. →

Ajalooallikateks nimetatakse esemeid, ehitisi, tekste, kunstiteoseid ja muid möödunud aegadest jutustavaid asju.

2. Ahellause (1)⁹ muutmine koondlauseteks.

Paiseleht hakkab varakult õitsema ja sinilill hakkab õitsema ja lepiklill hakkab õitsema.

→ *Paiseleht, sinilill ja lepiklill hakkavad varakult õitsema.*

3. Liitlausete koostamine, täiendamine ja teisendamine.

- Liitsate fraaside ühendamine liitlauseteks.

Kas sa tuled täna minu poole? Kas sul on muud tegemist? →

Kas sa tuled täna minu poole või on sul muud tegemist?

- Sobitusharjutused (osalause valik ja ühendamine liitlauseteks).

Pärast seda, kui Tiidul tunnid läbi saavad, ... peab ta selle vormistama.

Pärast seda, kui Peetril on referaadi ... läheb ta koju.

mustand valmis,

Enne seda, kui Peeter referaadi õpetajale annab, ... trükitab ta selle puhtalt paberile.

- Liitlausete lõpetamine.

Väikesed ämblikud lendlesid sinna poole, kus ...

Naaber, kes ...

- Liitlausete alustamine.

..., keda kõik kartsid.

..., et sul läheb võistlus hästi.

- Sidendilünkade täitmine.

Kas sa tahad näha lumekindlust, ... poisid eile ehitasid?

Emased angerjad tungivad sinna, (kuhupoole/kuhu/kus) kus on rahulikum elukeskkond.

- Otse- ja kaudkõne eristamine, teisendamine, vigade parandamine, veavõimaluste ettenägemine (korrektuurharjutute koostamine kaasõpilastele).

Peeter ütles: "Mul on külm." → Peeter ütles, et tal on külm.

⁹ Ahellause (1) all mõistetakse käesolevas töös sidenditega *ja, siis, ja siis* või siduva lülita ühendatud baaslauseid.

Ema küsis Siimult, kas ta pea valutab. → “Kas su pea valutab?” küsis ema Siimult.

- Lauseehituse muutmine ühe suhte piires.

Tiik, milles on puhas vesi, on maja taga. → Maja taga on tiik, milles on puhas vesi.

Teatrisaali ustele tõmmati kardinad ette ja etendus algas. → Pärast seda, kui teatrisaali ustele tõmmati kardinad ette, algas etendus. → Enne seda, kui algas etendus, tõmmati teatrisaali ustele kardinad ette.

- 4. Baaslausete ühendamine/sisestamine laiendatud lihtlauseteks.

Õun on punane. Õun on suur. Õun kukkus maha. Õun kukkus puu otsast. → Suur punane õun kukkus puu otsast maha.

- 5. Lausete laiendamine.

Tüdruk läks poodi.

missugune? millal? kellega? missugusesse? mida tegema?

Väike tüdruk läks tund aega tagasi emaga lähimasse poodi süüa ostma.

- 6. Laiendatud lihtlause koostamine liitlausest.

Sel ajal, kui on pidu, ära mõtle tööasjadele, mis vajavad tegemist! →

Peo ajal ära mõtle tegemist vajavatele tööasjadele!

- 7. Ahellause (2)¹⁰ jaotamine normatiivseteks lauseteks.

Kui ma kohale jõudsin, läksime me välja rattaga sõitma, kui me mäest alla läksime, siis ma kukkusin ratta seljast maha, mul läks põlv katki, siis ma läksin tuppa, mulle pandi side ümber jala, kui mu põlvel parem hakkas, siis ma läksin akna juurde, nägin, et sugulane kiigub ohtlikus kohas, kus oli pori, läksin siis telekatuppa tagasi, kus oli terve pere. →

Kui ma kohale jõudsin, läksime me välja rattaga sõitma. Mäest alla sõites kukkusin ma ratta seljast maha ja mu põlv läks katki. Läksin tuppa ja mulle pandi side ümber jala. Kui põlvel parem hakkas, läksin akna juurde ja nägin, et sugulane kiigub ohtlikus porises kohas. Kõndisin tagasi telekatuppa, kus oli terve pere.

- 8. Ahellauseid, baaslauseid, liiga pikki liitlauseid jne sisaldavate tekstide korrigeerimine.

- 9. Suulise kõne teksti muutmine kirjalikuks.¹¹

- 10. Kontekstiväliste lausete muutmine kontekstisidusateks.¹²

¹⁰ Ahellause (2) – lause, milles võib esineda nii rinnastavat kui alistavat seost, kuid mis on sobimatult pikk ja/või millesse on koondunud sisult kaugel teave.

Emal läks hommikul vara tööle. Pille jäab vanaemaga koju. Vanaema ei käi enam tööl. Pillel algab kool alles kell üks. → Emal läks hommikul vara tööle. Pille jäi vanaemaga koju, sest memm ei käi enam tööl ja tüdrukul algab kool alles kell üks.

Harjutuste koostamisel ja järjestamisel võeti aluseks lausestruktuuride omandamise etapid: vastavalt kõnearengutasemele kasutab inimene (1) baaslauseid, (2) ahellauseid (fraasid on ainult näiliselt ühendatud), (3) koondlauseid, (4) liitlauseid, (5) keerulise struktuuriga laiendatud lihtlauseid (vt 1.1.2.). Selline järjestus on põhjendatud ütluse loome seaduspärasustega: kõne areng eeldab üha rohkemate muuteoperatsioonide omandamist.

Õpilastega läbiviidud harjutused järgisid vastavaid etappe, st esmalt harjutati fraaside ühendamist ja sisestamist (1. – 4. harjutuste rühm) ning alles siis mindi lausete laiendamise juurde (5. rühm). Praegustes kooliprogrammides kajastuvat traditsioonilist lausete laiendamist võib vaadelda kui lausete koordineeriva ühendamise ja sisestamise interioriseerimisele toetuvat tegevust, mis ei ole jõukohane kõigile õpilastele (K.Karlep, K.Plado, T.Tõnurist, 1999). Käesoleva meetodika väljatöötamisel püüti nimetatud lünka täita.

Pikkade, sisult kaugeid fraase sisaldavate ahellausete normatiivseteks lauseteks jaotamise idee pärineb käesoleva töö autorilt.

Harjutuste valikul ja järjestamisel töös liitlausetega järgiti K.Plado soovitusi (K.Plado, 1982, 1996, 1997). Liitlausete liigituse aluseks võeti lausete struktuur-semantiline jaotus, kus neid rühmitatakse väljendatava suhte (aeg, põhjus, koht jne) järgi. Ühe suhte väljendamiseks harjutati erinevate lausete moodustamist (kasutati erisuguseid lausestruktuure ja sidendeid).

Oluline lõik arendustöös oli mitmesuguste tekstide parandamine: kaasõpilaste kirjalike ja suuliste tekstide korrigeerimine ning kontekstiväliste lausete muutmine kontekstisidusateks, st sidusteksti loome. Õpilastele selgitati suulise ja kirjaliku kõne leksikaalseid ja süntaktilisi iseärasusi, samuti lausete ja lõikude seostamise vajadust ning tutvustati sidususe peamisi vahendeid (sõnakorduste, samaviiteliste sõnade, sünonüümide, antonüümide ning tegusõnade samade ajavormide kasutamist, sõnade kustutamist ning erinevusi kontekstiväliste ja -sidusate lausete sõnajärjes). Viimased, nn tekstiharjutused (8. – 10. harjutuste rühm) on rakendusliku iseloomuga, mille sooritamise käigus peaksid selguma õpitavate konstruktsioonide tegelikud kasutamise võimalused.

¹¹ Eelnevalt oli lindistatud algklassilaste suulisi jutustusi, mida ühiselt kuulati ja analüüsiti (otsiti suulise kõne elemente ning sõnastati need ümber kirjalikku teksti sobivateks). Õpilastele jagati kätte jutukeste kirjalikud variandid.

¹² Eelnevalt tutvustati lausete ja tekstilõikude seostamise vahendeid, võrreldi tekste.

3. UURIMISTULEMUSED

3.1. Lausearendustöö tavakooli 4.– 6. klassi emakeele töövihikutes

Järgnev 4.– 6. klassi emakeele õppevara ülevaade hõlmab lausetaju ja -loome oskusi arendavaid harjutusi töövihikutes. Õpikud jäeti vaatluse alt kõrvale järgmistel kaalutlustel:

- üksiklause-tasandi harjutuste hulk on õpikuis äärmiselt väike,
- õpikute tekstitasandi ülesanded on valdavalt seotud teksti mõtte ja/või sisuga, mis jääb kõrvale käesoleva töö huviorbiidist – pindstruktuuri süntaksi tasandist.

Koolides on (ja oli ka eksperimendi läbiviimise ajal) paralleelselt kasutusel kaks õppematerjalide komplekti, millest esimese autorid on V.Maanso, K.Vardja, M.Vardja (kirjastus Koolibri), teise autor on P.Hiisjärv (kirjastus Avita). Tartu Kesklinna Koolis, kus toimus õpetav eksperiment, olid kasutusel Koolibri õppematerjalid.

Sissejuhatuseks tuleb märkida, et ülesannete jaotamine taju- ja loomeharjutusteks on mõneti tinglik – on teada, et nii lauseloome kui -taju puhul põimub analüüs sünteesiga (K.Karlep, 2003), samuti eelneb lauseloomeharjutustes lause moodustamisele verbaalse, ikoonilise või skemaatilise materjali tajumine. Looeülesannete all mõistetakse käesoleval juhul selliseid, mille peamiseks eesmärgiks on lause koostamis- ja kasutamisoskuste kujundamine. Tajuharjutuste peaesmärgiks on lause mõistmise ja enesekontrolli oskuste arendamine.

Ootuspäraselt on töövihikutes lauseloome harjutuste hulk tajuülesannetest tunduvalt suurem (tabel 1). Koolibri harjutusvaras on loomeülesannete osakaal eriti suur (87% harjutuste koguhulgast), Avital mõnevõrra väiksem (77%). Avita õppematerjalid sisaldavad Koolibri töövihikutega võrreldes enam harjutusi (nende hulk on vastavalt 192 ja 144). Kuna harjutuste mahud (nendes sisalduvate lausete hulgad) on väga erinevad, ulatudes paarist lausest mõne lehekülje pikkusteni, kajastavad järgnevatel tabelites esitatud arvulised näitajad (harjutuste hulgad) töövõtete kasutamise sagedust töövihikutes ega ole aluseks nende mahulisele võrdlemisele. Kuigi analüüs ei hõlmanud ülesannete lauselist mahtu, tuleb siiski märkida, et Avita õppekomplekt on lauseloome ja -taju ülesannete poolest mahukam – suurem on vastavate harjutuste hulk ning enamasti ka nende maht.

Tabel 1

Harjutuste jaotumine loome- ja tajuülesanneteks (hulk ja %)

	KOOLIBRI		AVITA	
	Harjutuste hulk	%	Harjutuste hulk	%
Lauseloome harjutused	125	87	148	77
Lausetaju harjutused	19	13	44	23
Kokku	144		192	

3.1.1. Harjutused lauseloome arendamiseks

Harjutuste lauseliigiline analüüs näitas, et enamik töövihikute ülesandeid ei ole üles ehitatud mingi kindla lauseliigi omandamisele, vaid eeldavad operatsioonide sooritamist eri struktuuriga konstruktsioonides (liht-, koond-, rind- ja põimlausetes) (tabel 2).

Tabel 2

4.– 6. klassi emakeele töövihikute lauseloomeharjutuste lauseliigiline koostis

Harjutustes käsitlev lauseliik	KOOLIBRI					AVITA				
	Harjutuste hulk				%	Harjutuste hulk				%
	4. kl	5. kl	6. kl	Kokku		4. kl	5. kl	6. kl	Kokku	
Lihtlaused	3	13	11	27	22	4	3	1	8	5
Koondlaused	2	2	2	6	5		1	1	2	1
Liitlaused	3	3	7	13	10	2	2	3	7	5
Mitu lauseliiki	25	23	31	79	63	46	48	37	131	89
Harjutuste hulk kokku	33	41	51	125		52	54	42	148	

Eriti teravalt tuleb see esile Avita õppematerjalides, kus 89% lauseloomeharjutustest sisaldab mitut lauseliiki, ülesandeid mingi kindla lausemalli omandamiseks esineb üksikuid. Ka Koolibri õppevaras sisaldab suurem osa (63%) harjutustest eriliigilisi lausekonstruktsioone. Olukorra põhjuseks võib olla levinud arusaam, et lausemallid on selles vanuseastmes juba omandatud. Siinkohal tuletagem aga meelde, et mitmeid kirjalikus kõnes kasutatavaid lausekonstruktsioone – näiteks keerukamaid põimlauseid, rohkete laienditega lihtlauseid – suulises kõnes peaaegu ei kasutatagi. Kirjaliku kõne arendamine eeldab taoliste lausestruktuuride moodustamise süstemaatilist õpetamist, seda eriti õpiraskustega (sh tavakooli) laste puhul, kelle lausemallide hulk on eakaaslastega võrreldes piiratum ning kellel esineb suuremaid raskusi lausete grammatilisel struktureerimisel. Liitlause loome harjutusi esineb Avita töövihikutes aga äärmiselt napilt (seitse harjutust, s.o 5% harjutuste koguhulgast), Koolibri õppevaras on neid mõnevõrra rohkem (13 harjutust, 10%).

Harjutuste rühmad õpilastele esitatava ülesande alusel on Koolibri ja Avita töövihikutes järgmised (harjutuste loendit vt lisa 2).

1. Lausetasandi harjutused.¹³

- Sobitusharjutused (sõnade, sõnaühendite või osalausete sobitamine). Sooritatavad operatsioonid pindstruktuuri süntaksi tasandil: esitatud sõnade, sõnaühendite, osalausete valik ja sobitamine.
- Deformeeritud lause taastamine (kontekstivälise lause sõnajärje taastamine). Operatsioonid pindstruktuuri süntaksi tasandil: sõnade ümberpaigutamine lähtuvalt lausemallist (esitatud sõnade põhjal tuleb ära tunda võimalik lausemall ning taastada sõnavormide hierarhilised semantilised suhted).
- Lünkharjutused (sõnade, sõnaühendite, osalausete tuletamine). Operatsioonid pindstruktuuri süntaksi tasandil: esitatud sõnade, sõnaühendite valik või nende tuletamine mälust, mitme sõna valiku korral ka sõnade järjestamine.
- Lause moodustamine pildi abil. Operatsioonid mõttesüntaksi tasandil: propositsioonide hierarhia loomine (individuaalse ainesekoodi üksuste aktiveerimine) kujutatud situatsiooni põhjal; semantilise süntaksi tasandil: semantiliste üksuste valik ja seostamine, st baaslause(te) lineaarse semantilise kirje moodustamine; pindstruktuuri süntaksi tasandil: lause süntaktilise struktuuri ja sõnavormide valik– baaslause moodustamine või baaslausete korrelaatide ühendamine/sisestamine keerukamaks lausekonstruktsiooniks (sõnade kustutamine, ümberpaigutamine, sõnavormide muutmine jne).
- Lause moodustamine skeemi abil. Operatsioonid mõttesüntaksi tasandil: propositsioonide hierarhia loomine suunatud valiku tingimustes; semantilise süntaksi tasandil: semantiliste üksuste valik; pindstruktuuri süntaksi tasandil: sõnavormide valik ette antud süntaktilisse struktuuri.
- Lause koostamine esitatud sõna, sõnavormi või sõnaühendiga. Nimetatud harjutustüübi puhul võivad K.Karlepi sõnul realiseeruda erinevad lauseloome mudelid: aktualiseeruda võib mingi mälus olev valmislause, esitatud sõna võib käivitada süntaktilise prognoosi (süntaktilise freimi tühimikud täidetakse sõnadega, st valitakse sõnad ja kontrollitakse nende sobivust lausesse) või läbitakse kõik lauseloome etapid mõttesüntaksist pindstruktuuri süntaksini. Viimasel juhul on esitatud sõnavorm teemaks. Mida madalam on

¹³ Lausetasandi harjutuste all peetakse silmas ülesandeid, mis võivad koosneda nii kontekstivälisest kui ka - sidusatest lausetest, kuid mille sooritamisel ei tule arvestada kontekstist tulenevate lisanõuetega. Tekstitasandi harjutustes tegeldakse kontekstisidusate lausetega, st arvesse tuleb võtta sidususest tulenevad nõuded.

lapse kõne arengutase, seda suurema tõenäosusega moodustab ta stereotüüpse lause. Seetõttu ei peeta nimetatud töövõtet kõnearenduslikult kuigi tõhusaks (K.Karlep, 2003).

- Lause koostamine väljendatava suhte alusel.¹⁴ Operatsioonid mõttesüntaksi tasandil: propositsioonide lisamine; semantilise süntaksi tasandil: semantiliste üksuste valik ja seostamine, st baaslause(te) lineaarse semantilise kirje moodustamine; pindstruktuuri süntaksi tasandil: lause süntaktilise struktuuri ja sõnavormide valik – baaslause moodustamine või baaslausete korrelaatide ühendamine/sisestamine keerukamaks lausekonstruktsiooniks (sõnade kustutamine, ümberpaigutamine, sõnavormide muutmine jne).

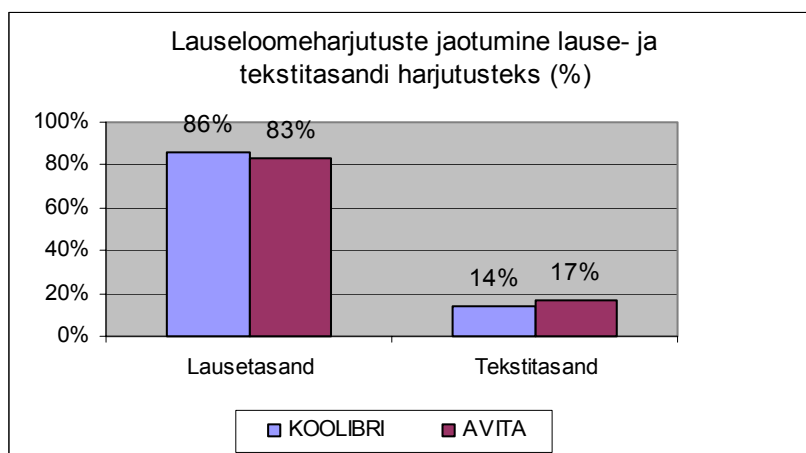
Järgmisi lausetasandi harjutusi nimetatakse metoodilises kirjanduses *muuteharjutusteks*, kuna nende sooritamise käigus toimub olemasolevate lausete transformeerimine. Muuteoperatsioone sooritatakse ühe lause piires (sõnajärje, sõnavormide muutmine, sõnaasendus jne) või mitme lause ulatuses (lausete ühendamine/sisestamine, lause jaotamine mitmeks lihtsama ehitusega konstruktsiooniks).

- Lihtsamate süntaktiliste struktuuride muutmine keerulisemaks. Operatsioonid pindstruktuuri süntaksi tasandil: sõnade, sõnaühendite ümberpaigutamine, kustutamine, asendamine, sõnade liitmine või tuletamine, sõnavormide muutmine, lausete ühendamine/sisestamine.
- Lause muutmine sõltuvalt suhtluseesmärgist (küsilause koostamine väitlause või lühivastuse põhjal, küsilause muutmine väitlauseks). Pragmaatilise plaani muutmine ning sellest tulenevad operatsioonid semantilise süntaksi tasandil ja lause grammatilise struktuuri muutmine. Operatsioonid pindstruktuuri süntaksi tasandil: sõnade ja/või sõnaühendite ümberpaigutamine, kustutamine, lisamine, asendamine, sõnavormide muutmine.
- Sõnavormide muutmine sõltuvalt kontekstist (tegusõna aja- või pöördevormide, tegumoe muutmine). Semantilise süntaksi muutmine ning sellest tulenevad operatsioonid pindstruktuuri süntaksi tasandil (sõnavormide muutmine).
- Lause asendamine sisult sünonüümsega. Operatsioonid pindstruktuuri süntaksi tasandil: sõnade ja/või sõnaühendite ümberpaigutamine, asendamine, liitmine/tuletamine, sõnavormide muutmine.

¹⁴ Nimetatud tüüpi harjutuses eeldatakse teatud kindlat suhet väljendatava lause lisamist esitatud lausele (põhjust väljendatava lause koostamine: *Tass läks katki.*; tagajärge väljendatava lause koostamine: *Vihma hakkas sadama.*).

- Otsese ja kaudse kõne muuteharjutused (otsekõne muutmine kaudseks ja vastupidi, näidendi repliikide muutmine otse- või kaudkõneks ja vastupidi). Operatsioonid pindstruktuuri süntaksi tasandil: sõnade ja/või sõnaühendite ümberpaigutamine, asendamine, kustutamine, lisamine, sõnavormide muutmine.
 - Lausete laiendamine. Operatsioonid mõttesüntaksi tasandil: propositsioonide lisamine; semantilise süntaksi tasandil: laiendite aluseks olevate baaslausete tuletamine; pindstruktuuri süntaksi tasandil: lause aluseks olevate semantilise süntaksi üksuste ühendamine/sisestamine (sõnade kustutamine, uut teavet kandvate sõnade paigutamine lause struktuuri, sõnavormide muutmine, järjestamine). Tuttava lausetähenduse ja sageli kasutatava lausemalli korral võib ülesande täitmine toimuda “lühiühenduse” põhimõttel, st lisatakse laiendid assotsatsioonidele toetudes.
2. Tekstitasandi harjutused.
- Deformeeritud lause taastamine kontekstisidusaks lauseks. Operatsioonid pindstruktuuri süntaksi tasandil: sõnade ümberpaigutamine.
 - Kontekstisidusa lause või lauserühma lünga täitmine. Operatsioonid mõttesüntaksi tasandil: puuduvate mõttekomponentide (propositsioonide) valik või tuletamine mälust; semantilise süntaksi tasandil: sõnade valik tähenduse järgi, baaslausete kirjade loomine; pindstruktuuri süntaksi tasandil: sõnade ja/või sõnaühendite ümberpaigutamine, asendamine, kustutamine, lisamine, sõnavormide muutmine.
 - Tekstide korrigeerimine. Operatsioonid: sõnade ja/või sõnaühendite ümberpaigutamine, asendamine, kustutamine, lisamine, sõnavormide muutmine.
 - “Ketina” esitatud teksti¹⁵ jaotamine lauseteks. Operatsioon: lausepiiride määramine.

Analüüsil selgus, et nii Koolibri kui ka Avita töövihikute lauseloomeharjutuste hulgas on suures ülekaalus lausetasandi ülesanded, tekstitasandi harjutuste osakaal on oluliselt väiksem (joonis 1).

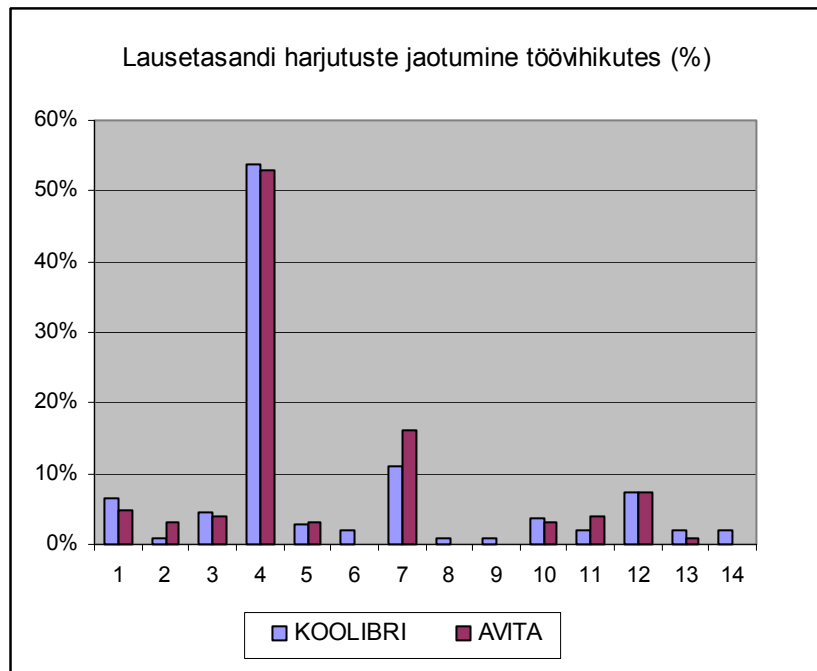


Joonis 1

Lausetasandi harjutused. Mõlemas analüüsitavas õppekomplektis on suures ülekaalus *lünkharjutused*: Koolibril 59%, Avital 57% harjutuste koguhulgast (joonis 2, arvandmed vt lisa 3). Sidendite valikut eeldavate ülesannete osakaal on seejuures äärmiselt väike (Koolibril 5%, Avital 4%, s.o viis harjutust kolme õppeaasta jooksul), kuigi on teada, et sidendite mitmekesise kasutamise oskus on vajalik liitlausemallide omandamiseks, samuti koondlausete mõistmiseks ja kasutamiseks (K.Plado, 1996, K.Karlep, 2003 jt). Ka riiklik õppekava fikseerib 6. klassi lõpetaja ühe õpitulemusena siduvate sõnade õige kasutamise oskuse (PGÕ, 2002). Analüüsi põhjal võib aga väita, et emakeele töövihikud ei paku sidendite kasutamise oskuse omandamiseks piisavalt harjutusvara.

Enamikes töövihikuharjutustes tuleb lünka paigutada mingi lauseliige. Taoliste harjutuste suur hulk on seletatav järgmise asjaoluga: peale lauseloomeoskuste arendamise on lünkharjutused üheks levinud viisiks lugemispala kontrollimisel, sõnavara aktiveerimisel, mingi keeleõpetuse teema kinnistamisel jne. Esineb ülesandeid mingi kindla lauseliikme (aluse, öeldise, sihitise jt) lünga täitmiseks, sageli aga tuleb sama harjutuse ulatuses valida eriliigilisi sõnu, sõnaühendeid, tuletada osalauseid.

¹⁵ “Ketina” esitatud tekstiks loeti käesolevas analüüsis selliseid, mille lausepiirid ei olnud märgistatud ei lausealgustähe ega kirjavahemärkidega.



Joonis 2

Märkus:

- | | |
|---|--|
| 1 – sobitusharjutused, | 8 – lause koostamine väljendatava suhte alusel, |
| 2 – deformeeritud lause taastamine, | 9 – lihtsate lausete muutmine keerulisemaks, |
| 3 – sidendilünga täitmine, | 10 – lause muutmine sõltuvalt suhtluseesmärgist, |
| 4 – lauseliikme lünga täitmine, | 11 – sõnavormide muutmine sõltuvalt kontekstist, |
| 5 – lause moodustamine pildi abil, | 12 – lause asendamine sisult sünonüümsega, |
| 6 – lause moodustamine skeemi abil, | 13 – otsese ja kaudse kõne muuteharjutused, |
| 7 – lause koostamine esitatud sõna, sõnavormi või sõnaühendiga, | 14 – lause laiendamine. |

Lünkharjutuste analüüsi käigus ilmnemised järgmised iseärasused.

- Otsitavad sõnad võivad olla valikuks antud (lausesse sobivas või sobimatus, sh algvormis) või tuleb need mälust tuletada; sõna(vormi) valikul võib abiks võib olla puuduva sõna kohta esitatud morfoloogia- või süntaksiküsimus (seejuures neid ei diferentseerita) (*Paistis aga, et (uus, missugusele?) ... (maja, millele?) ... oli (see, millest?) ... vähe.; Paber leiutati ... (millal? ja kus?).*), käändenimetus (*(Kaater, os) ... kasutatakse (mervägi, seesütl)...*, *(lõbusõit, saav) ... ja (sportimine, saav) ...*) või tegusõna aeg (*Ta (küsimä, min) ...: "Printsess (olema, ol) ... sa vist?"*). Viimasena kirjeldatud ülesandetüüpide korral on tegemist näiliselt praktiliste lauseloomeharjutustega, kuid neid võib täita ka üksnes formaalselt (piisab sõnavormide moodustamisest küsimuse või vorminimetuse järgi). Lauseloome oskuste arendamise seisukohalt on taoliste harjutuste efektiivsus väike.

- Lünk (e valitav sõna) asub sagedamini põhisõna kõrval (*Eesti asub ... pinnal. ... on ehitatud paljud müürid, kindlused, kirikud ja muud hooned.*). Vähe esineb lauseid, kus lünga ja põhisõna vahel paikneb teisi lauseelemente (*Filminäitleja kehastab mängufilmis stsenaaristi ja režissööri kavandatud ...*).
- Puuduvateks sõnadeks on nii obligatoorsed kui ka fakultatiivsed lauseliikmed. Viimasel juhul on põhisõnaks valdavalt obligatoorne lauseliige, st otsitav sõna on obligatoorse lauseliikme laiend (*Juba ammustel aegadel oli ... ehitamine väga kallid ja ilmselt seetõttu olid laevad ... ühisomand.*). Fakultatiivsete lauseliikmete laiendamist nõutakse töövihikute lünkharjutustes vaid üksikjuhtudel.
- Osalausete tuletamisel nõutakse ülekaalukalt lausete lõpetamist (*Raadiost tuli head muusikat ja Mind kutsuti kaasa, aga ...*). Seejuures on põimlausete korral tegemist kõrvallause tuletamisega (*Hiljuti kuulsin, et Keegi jutustas, kuidas ...*). Kirjeldatud ülesandetüüpe peetakse lausete alustamisest/pealause tuletamisest, mida esineb töövihikutes vaid üksikjuhtudel, lihtsamaks. Tuletamisel oleks arvatavasti suurem semantiline osakaal, kui sama pealauset tuleks laiendada eri suhet väljendatavate osalausetelega (*Mind kutsuti kaasa, aga (sest, et) ...*). Kirjeldatud tüüpi harjutusi töövihikud aga ei sisaldanud.

Kokkuvõtteks võib seega väita, et kuigi analüüsivad töövihikud sisaldavad suhteliselt palju lünkharjutusi, on nimetatud ülesanded praktiliste lauseloomeoskuste arendamise seisukohalt mitmes aspektis ühekülgised ning nende järjestamine raskusastmete alusel juhuslikku laadi.

Suhteliselt palju – Koolibri õppevaras 11%, Avital 16% harjutustest – esineb töövihikutes ülesandeid, milles nõutakse *lause koostamist esitatud sõna, sõnavormi või sõnaühendiga* (*Koosta lause sõnaga “fotograaf”; väljendiga “järgmisel aastatuhandel vms*). Paraku ei peeta nimetatud töövõtet lauseloomeoskuste arendamise seisukohalt kuigi efektiivseks, kuna antud juhul aktiveerub õpilasel reeglina kõige tuttavam lausemall ning sõnavara, seda iseäranis madalama kõnearengu taseme korral. Kirjeldatud tendentsi silmas pidades osutus üllatavaks nimetatud töövõtte suur sagedus (13 harjutust) just Avita 4. klassi töövihikutes. Töövõtte efektiivsust saaks tõsta, kui harjutada käändevormi rakendamist eri funktsioonides, pöörates seejuures tähelepanu harva kasutatavatele konstruktsioonidele. Kirjeldatud tüüpi ülesanded analüüsitavates töövihikutes aga kahjuks puudusid. Harjutuste hulgas esineb ka selliseid, kus esitatud sõna peab tulevases lauses täitma mingi kindla lauseliikme rolli (*Moodusta lauseid, kus sõnapaar “suur laud” on sihtis/määrus/alus*). Antud

tüüpi ülesannete täitmisel on täheldatav mõningane grammatilis-semantiline suunitlus, kuna lauseliige väljendab mingit suhete valdkonda.

Arvestades, et keeleüksuste valik ja sobitamine on kaks universaalset operatsiooni igal loometasandil, ei saa töövihikute *sobitusharjutuste* hulka (Koolibril seitse, Avital kuus) pidada piisavaks – just nimetatud harjutustüüp võimaldab võidelda keelekasutuse stereotüüpidega ning arendada süntagmaatilisi seoseid. Koolibri harjutusvaras nõutakse valdavalt sõnaühendite ja osalause sobitamist, Avita töövihikutes aga sõnavalikut.

Deformeeritud lause taastamist ning pildi, skeemi või väljendatava suhte alusel lause moodustamist eeldavaid ülesandeid on analüüsivas harjutusvaras üksikuid (kahte viimast liiki ülesandeid Avita töövihikud ei sisaldanudki).

Kaasaegses psühholingvistikas ja keeleteaduses tunnistatakse muuteoperatsioonide reaalsust lauseloomeprotsessis. Samuti on leidnud tõestust muuteoperatsioonide õpetamise positiivne mõju laste jutustamisoskusele (K.Plado, 2001). Analüüsil selgus, et Koolibri õppematerjalides on muuteülesannete osakaal mõnevõrra kõrgem kui Avita töövihikutes (vastavalt 19% ja 15% harjutustest). Kõige enam esineb harjutusi, milles nõutakse *lause asendamist sisult sünonüümsega* (Koolibril kaheksa, Avital üheksa harjutust). Harjutuste detailsemal analüüsil selgus, et enamasti tuleb ülesannetes lauses märgistatud sõnu või sõnaühendeid asendada samatähenduslikega (*Ta juuksed on mustad kui süsi, silmad on justkui rohelist värvi, väike suu on õrnalt roosa.* → *Ta juuksed on süsimustad, silmad peaaegu rohelist, suuke roosakas; Vend on teist nädalat aega teenimas.* → *Vend on teist nädalat sõjaväes.*). Seega eeldatakse peamiselt sõnaasendust. Koolibri töövihikutes esineb siiski üksikuid teist tüüpi harjutusi: kahes harjutuses eeldatakse pöördkonstruktsioonide moodustamist (*Hiiumaa on väiksem kui Saaremaa.* → *Saaremaa on suurem kui Hiiumaa.; Meelise isa oli Sakala maavanem Lembitu.* → *Meelis oli Sakala maavanema Lembitu poeg.*), ühes ülesandes tuleb lause pragmaatilist tähendust säilitades muuta selle semantilist tähendust (*Ära lase raadiol nii kõvasti mängida.* → *Pane raadio vaiksemaks; Rääkige alati tõtt!* → *Ärge kunagi valetage!*). Ülejäänud muuteülesandeid esineb õppevaras äärmiselt napilt või puuduvad need hoopis: *lause transformeerimist sõltuvalt suhtluseesmärgist* (küsilause koostamist väitlause või lühivastuse põhjal) nõudvaid harjutusi esineb kummaski õppekomplektis kokku neli, *sõnavormide muutmist sõltuvalt kontekstist* (tegumoe, tegusõnade aja- või pöördvormide, käändsõnavormide muutmist jt) nõutakse Koolibri õppevaras kahes harjutuses, Avita töövihikutes on seda tüüpi ülesandeid viis. *Lihtsamate süntaktiliste*

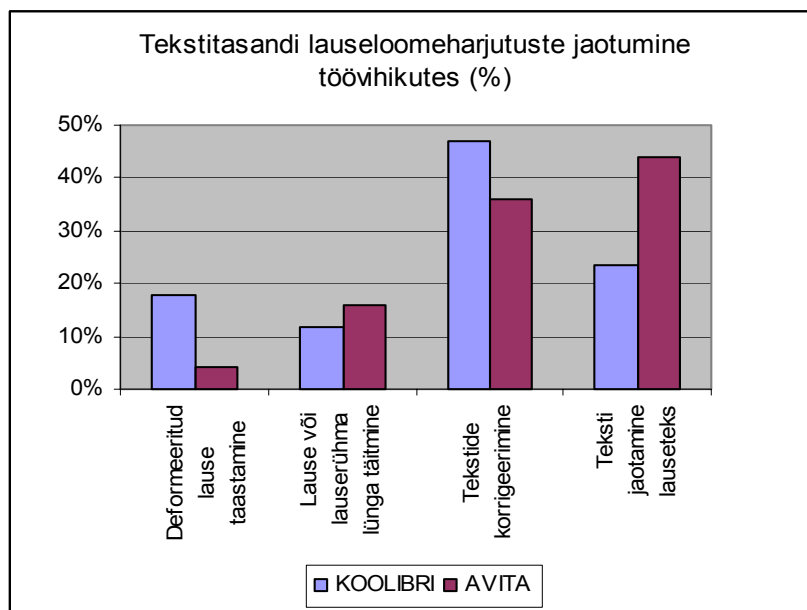
struktuuride muutmist keerukamaks ning lausete laiendamist eeldavaid harjutusi Avita töövihikud ei sisalda, ka Koolibri õppematerjalides on nimetatud lausetasandi ülesandeid vaid üksikuid (vastavalt üks ja kaks harjutust kolme õppeaasta jooksul).

Tegelaskõne sage esinemine õpilastekstides tingis tähelepanu ka *otsese ja kaudse kõne muuteharjutuste* vastu. Selgus, et Koolibri õppevaras leidub vastavat tüüpi harjutusi vaid kaks, Avital üks. Ometi on kirjanduse põhjal teada, et keskastme õpilastel esineb veel raskusi otsekõne moodustamisel – peamiselt segistatakse seda kaudse kõnega (L.Villand, 1966; P.Eller, 1999). Töövihikute analüüsil selgus, et otsekõne-teemalistes harjutustes on põhiorhk kirjavadhemärkide kasutamisel.

Tekstitasandi harjutuste hulk on analüüsitavates töövihikutes lausetasandi ülesannetega võrreldes tunduvalt väiksem. Seejuures on kontekstisidusate lausete moodustamise ülesandeid (*deformeeritud lausete taastamine kontekstisidusateks lauseteks, kontekstisidusa lause või lauserühma lünga täitmine, tekstide korrigeerimine*) Koolibri harjutusvaras kolme õppeaasta jooksul kokku 13, Avital 14. Mitmes töövihikus puuduvad nimetatud ülesanded hoopis (vt lisa 3). Olukord on üllatav, teades, et põhikooli keskaste on sensitiivne periood tekstilausete ja -lõikude seostamisoskuse omandamisel.

Tekstitasandi lauseloomes ülesannete hulgas on kõige enam *korrektuurharjutusi* (joonis 3). Teatavasti peetakse nimetatud töövõtet tõhusaks lausestusoskuse parandamise viisiks, olles sillaks enda koostatud tekstist vigade leidmise ja redigeerimise oskuse kujunemisele. Enamikes Koolibri õppekomplekti harjutustes nõutakse leksikaalselt sobimatute ja üleliigsete sõnade kustutamist tekstilausetest (*Onu Ööbikul on alati kole vähe liivast raha, sest onu Ööbik maksab ühtepuhku elevantidele tänaval trahvi. → Onu Ööbikul on alati kole vähe raha, sest onu Ööbik maksab ühtepuhku tänaval trahvi.*) või suulise, vananenud või murdelise keelekasutuse asendamist kirjakeelsega (*Heleene see kiri mille ma ära põletasin selle ma lasen uue saata. → Heleene! Selle kirja, mille ma ära põletasin, lasen ma uue saata; Meil segätakse ikka kartuli tainassõ. → Meil segatakse ikka kartulid taigasse.*). Vaid ühes harjutuses on ülesandeks korduvate sõnade/väljendite kustutamine või asendamine sünonüümsetega (*Meie klassi õpilased korraldasid õppeveerandi alguses klassiõhtu, kus osalesid meie klassi õpetajad, õpilased ja õpilaste vanemad. → Meie klassi lapsed korraldasid õppeveerandi alguses klassiõhtu, kus osalesid õpetajad, õpilased ja lapsevanemad.*). Avita töövihikute korrektuurülesanded on mõnevõrra mitmekesisemad: leksikaalsete vigade parandamist nõutakse kolmes harjutuses, sama palju esineb ülesandeid, milles eeldatakse tekstilausete

ühendamist/sisestamist (*Carlo võtab kätte äsja valmis saanud nuku. Nukk koosneb värvilistest puuklotsidest. Tarvitseb niidid lahti lasta. See kõik variseb hunnikusse.* → *Carlo võtab kätte äsja valmis saanud nuku, mis koosneb värvilistest puuklotsidest. Tarvitseb vaid niidid lahti lasta ja kõik variseb hunnikusse.*). Kahes harjutuses tuleb parandada sõnavorme, ühes ka sõnajärge.



Joonis 3

Teistsuguseid lausete seostamise harjutusi (*deformeeritud lause taastamist, tekstilause või -lõigu lünga täitmist*) esineb Koolibri ja Avita õppevaras üksikuid, mitmes töövihikus puuduvad hoopis (vt lisa 3).

“*Ketina*” esitatud teksti jaotamine lauseteks on töövõtte, mis aitab arendada lausepiiride määramise oskust. Meenutame, et keskastme õpilased koostavad kirjalikes tekstides veel suhteliselt sageli ahel- (vähemal määral ka poolikuid) lauseid. Avita töövihikutes on nimetatud harjutuste hulk suhteliselt suur – 11. Koolibri õppematerjalides esineb neli lausepiiride määramise oskust arendavat harjutust.

3.1.2. Harjutused lausetaju arendamiseks

Töövihikute tajuharjutused jaotati analüüsi tasandite alusel kaheks – formaalse ja semantilise analüüsi ülesanneteks. Esimese harjutustüübi korral on tegemist üksnes keeleliste

vahendite analüüsiga. Vaatlusalused töövihikud sisaldavad järgmisi ülesandeid (harjutuste loetelu vt lisa 4):

- lausete rühmitamine nende struktuuri (lauseliikide, osalausete hulga või nende ühendamise viisi) alusel;
- lauseliikmete määramine;
- osalausete (otsekõne ja saatelausete) määramine;
- sõnavormide käände määramine ja/või morfoloogiaküsimuste esitamine nende kohta.

Semantilis-analüütilistes ülesannetes suunatakse õpilaste tähelepanu grammatiliste vahendite kõrval ka lause või selle elementide (sõnade, sõnaühendite, osalausete) tähendusele.

Töövihikutes esinevad järgmisi semantilise analüüsi ülesandeid:

- samasisuliste lausete leidmine;
- lausete rühmitamine lausemallide grammatilise tähenduse järgi;
- lausete rühmitamine selle järgi, kas tegemist on fakti või arvamuse väljendamisega;
- teemakohaste tekstilausete äratundmine ja valik;
- tekstis kasutatud teemakohase sõnavara äratundmine ja valik;
- lauses esinevate antonüümide leidmine;
- tekstilausete leksikaalsete seostamisvahendite leidmine.

Analüütilisi ülesandeid on Avita õppematerjalides oluliselt rohkem kui Koolibri töövihikutes (vastavalt 43 ja 19 harjutust kolme õppeaasta jooksul) (tabel 3). Detailsamal analüüsil selgus, et enamikes ülesannetes eeldatakse üksnes formaalse analüüsi sooritamist. Nimetatud tendents on eriti märgatav Avita õppekomplektis, kus formaalset analüüsi eeldavate harjutuste hulk on 41, semantilist analüüsi nõutakse vaid kahes ülesandes. Ka Koolibri töövihikute harjutustes nõutakse peamiselt vaid vormilist analüüsi (13 harjutust), sisulise analüüsi ülesandeid on kuus.

Tabel 3

Analüütiliste ülesannete hulk 4. – 6. klassi emakeele töövihikutes

	Formaalne analüüs				Semantiline analüüs				Kokku
	4. klass	5. klass	6. klass	Kokku	4. klass	5. klass	6. klass	Kokku	
KOOLIBRI	4	6	3	13	1	5	0	6	19
AVITA	6	26	9	41	0	1	1	2	43

Avita töövihikute formaal-analüütiliste ülesannete hulgas on suures ülekaalus sõnavormi käände määramise ja/või morfoloogiaküsimuse esitamise harjutused, rohkesti nõutakse ka lausete rühmitamist liht- ja liitlauseteks, osalausete hulga või nende seostamisviiside määramist. Nagu märgitud, jäädakse kirjeldatud juhtudel üksnes formaalse analüüsi tasandile (laste tähelepanu ei juhita osalausetega väljendatavatele suhetele, käänete ega sidendite grammatilisele tähendusele). Nii Avita kui ka Koolibri harjutusvara sisaldab suhteliselt palju lauseliikmete, vähem otsekõne või saatelause määramise ülesandeid (vt lisa 4). Seega võib väita, et analüütiliste ülesannete hulgas on suures ülekaalus üksnes lause formaalset analüüsi eeldavad harjutused. Lausetes väljendatav sisu jääb tajuülesannetes enamasti esile toomata.

Kokkuvõte. Tavakooli emakeele ainekava üldsõnalisus, tunnustatud lauseõpetuse meetoodika puudumine ning metoodilise kirjanduse vähesus kajastub mitmes mõttes ka 4.–6. klassi töövihikute harjutustes. Lauseloome harjutuste hulgas on suures ülekaalus lünkharjutused, seejuures on aga väike sidendite valikut eeldavate ülesannete hulk. Suhteliselt palju sisaldavad töövihikud kõnearenduslikult väheefektiivseks tunnustatud ülesandeid – lause koostamist esitatud sõna, sõnavormi või sõnaühendiga. Ülejäänud lauseloomeharjutuste hulk on oluliselt väiksem. Kõnearenduslikult tõhusaks peetavate muuteülesannete osakaal jääb mõlemas õppekomplektis tagasihoidlikuks. Muuteoperatsioonide sooritamist harjutatakse enamasti üksiklausete tasandil, äärmiselt vähe esineb töövihikutes lausete ühendamise/sisestamise harjutusi, mida metoodikas peetakse kirjaliku keelekasutuse arendamisel sobivaks töövõtteks. Harjutusi otsekõne moodustamisoskuse kujundamiseks esineb vähe, suurem rõhk on kirjavahemärgistamisel.

Tekstitasandi lauseloomeharjutuste hulk töövihikutes on käesoleva töö autori hinnangul ebapiisav. Mõlemas harjutusvaras on esikohal korrektuurülesanded. Koolibri töövihikute harjutustes eeldatakse enamasti sobimatute sõnade kustutamist või kõnekeelse/vananenud kõnepruugi asendamist kirjakeelsega. Avita harjutusvara on kujundatavate muuteoperatsioonide osas mõneti mitmekülgsem (üksikutes ülesannetes nõutakse ka lausete ühendamist/sisestamist, sõnavormide ja sõnajärje muutmist). Siiski peab tõdema, et lausete seostamisharjutusi sisaldavad mõlemad õppekomplektid napilt. Ülesandeid lausepiiride määramiseks sisaldab enam Avita õppevara, Koolibri töövihikutes on nimetatud liiki harjutusi oluliselt vähem.

Lausetaju arendavates ülesannetes nõutakse valdavalt formaalse analüüsi sooritamist: õpilaste tähelepanu suunatakse lausete keeleliste vahenditele – struktuurile ja sõnade

morfoloogilistele vormidele. Semantilist analüüsi eeldavate ülesannete hulk on tavakoolis kasutatavas harjutusvaras äärmiselt väike.

Propageeritav idee asendada grammatilised harjutused praktiliste ülesannetega peaks eeldama psühholingvistiliste seaduspärasuste arvestamist – harjutamist kõneloome ja -taju operatsioonide süstemaatiliseks kujundamiseks. Kahjuks selline paradigma muutus koolides kasutatavas õppevaras ei ilmne.

3.2. 5.– 6. KLASSI ÕPILASTE KIRJALIK TEKSTILOOME

Käesoleva töö analüüsiobjektiks olid 5.– 6. (eksperimentaalperioodi lõpus 6.–7.) klassi õpilaste kirjalikud tekstid. Tekste koguti kokku 105 õpilaselt, kellest 42 moodustasid eksperimentaal- ja 63 kontrollrühma. Vaadeldava aja jooksul koguti õpilastelt kolm kirjatööd: esimesed kaks teksti olid ümberjutustused, kolmas pildiseeria järgi koostatud jutuke. Kuna ühe eksperimentaalrühmaga (5 Ec) jäi õpetav eksperiment pooleli, koguti nimetatud klassi õpilastelt kaks teksti (ümberjutustust). Kokku analüüsiti seega 297 kirjalikku loovtööd.

3.2.1. *Tekstide lauseliigiline koostis*

Analüüsis kasutati järgmist lauseliigitust:

- baaslause,
- vähelaiendatud lihtlause (kuni kahe vaba laiendiga lihtlause),
- koondlause,
- liitlause (põimlause, rindlause, liitne liitlause),
- laiendatud lihtlause (kolme või enama vaba laiendiga lihtlause),
- elliptiline lause (lause, milles mõni oluline osa on puudu, kuid mis on kontekstis arusaadav),
- ahellause (1) (sidesõnadega *ja, siis, ja siis* või siduva lülita ühendatud baaslaused),
- ahellause (2) (lause, milles võib esineda nii rinnastavat kui alistavat seost, kuid mis on sobimatult pikk ja/või millesse on koondunud sisult kauge teave),
- osadeks jaotatud lause (lause, mis on jaotatud mitmeks mittetäielikuks konstruktsiooniks).

Esimese viie lauseliigi nimetused on laialt levinud ja lisakommentaare ei vaja, viimaste konstruktsioonide olemus aga vajab lahtiseletamist. Elliptilised laused on iseloomulikud suulisele kõnele, kuid võivad olla ka teatud stiili (sageli rahvapärase kõnepruugi) näitajateks kirjalikes tekstides. Elliptiliste lausete sisu avaldub seoses teiste konstruktsioonidega, seega osutavad nad teksti sidususele. Ahellased ja osadeks jaotatud laused on samuti omased

suulisele kõnele. Suulise ja kirjaliku kõne võrdlevate uuringutega on tõestatud, et nende üksused ei ole üks-üheses vastavuses: suulise kõne üksused (lausungid) on informatsioonilis-kognitiiv-prosoodilised, kirjaliku teksti põhiüksus lause on grammatiline (T.Hennoste, 1999). Ahelate ja osadeks jaotatud lausete rohke esinemine kirjas viitab kirjaliku kõne arengu ebaküpsusele – oskamatusel jaotada kõnevoolu grammatiliselt terviklikeks lauseteks, lausepiiride puudulikule tunnetamisele.

Lisaks ülaltoodud lausetüüpidele esines õpilastekstides veel üksikuid lühikesi üksusi, mida T.Hennoste nimetab sõna- ja fraaslausungiteks: need koosnevad kas ühest üneemist¹⁶, suhtluspartiklist, sõnast või lühikesest fraasist (*jah, ei, ahah, miks* jne) (T.Hennoste, 2000 b, lk 2242). Taolised lausungid on tüüpilised suulisele (dialogilisele) kõnele. Harva esinemise tõttu jäeti need aga käesolevast analüüsist välja.

Vaadates lihtsaimate konstruktsioonide – *baaslausete* – kasutamist, näeme, et nende osakaal ümberjutustustes (1. ja 2. tekstis) oli väga väike: eksperimentaalklassides (5 Ea ja 5 Ec) 1%, 5. kontrollklassis (5 K) 2% ja 6%, 6. kontrolliklassis (6 K) 3% lausete koguhulgast (tabel 4). Nimetatud tendents on ootuspärane, kuna algtekst baaslauseid ei sisaldanud. Pildiseeria järgi koostatud jutukestes, kus iseseisvus lausete koostamisel on suurem, esineb baaslauseid mõnevõrra enam (eksperimentaalklassis 5%, 5 K – 7%, 6 K – 4%).

Teiste lihtsate konstruktsioonide – *vähelaiendatud lihtlausete* – osakaal oli kõikides klassides märgatavalt suurem. Ümberjutustustes jäi see algtekstiga võrreldes, kus nimetatud lauseid oli 13%, enam-vähem samale tasemele. Madalaim oli osakaal eksperimentaalklassis 5 Ec (10%), kõrgeim 6. klassi kontrollrühma 2. tekstis (18%). Viimases, pildiseeria järgi kirjutatud jutukeses võib täheldada positiivset nihet eksperimentaalarühmas (5 Ea): vähelaiendatud lihtlausete osakaal jäi 15%-le, sama vanuseastme kontrollrühmas (5 K) oli see mõnevõrra suurem – 18%. 6. kontrollklassis oli nimetatud lauseliike 14% lausete koguhulgast. Lihtsate konstruktsioonide kasutamise vähenemine katserühma õpilaste tekstides tuleb selgemalt esile, liites kokku baas- ja vähelaiendatud lihtlaused: nende lihtsate lausetüüpide osakaal eksperimentaalarühmas (20%) jäi alla sama vanusegrupi kontrollklasside omale (25%), lähenedes pigem 6. klassi õpilaste lihtsate lausete hulgale (18%). Seega, lihtsaima konstruktsiooniga lausete koostamine vaadeldava perioodi jooksul eksperimentaalklassides vähenes mõnevõrra enam kui sama vanuseastme kontrollrühmas.

¹⁶ Üneemid ehk funktsionaalsed hääliüksused on nähtused, mida kirjalik tekst ei kasuta ja üldse sõnade hulka ei arva. Nende keskseks funktsiooniks on osutada mitmesuguseid tundeid, meeleolusid, afekte, kuid ka seda, kuidas teave on vastu võetud jt (T.Hennoste, 2000 a).

Tekstide lauseliigiline koostis (%)

Klass	Teksti nr	Baaslause	Väheleandatud lihtlause	Koondlause	Põimlause	Rindlause	Liitne liitlause	Laiendatud lihtlause	Elliptiline lause	Ahellause 1	Ahellause 2	Osadeks jaotatud lause
5 Ea	1	1	15	6	42	5	5	13	1	1	10	1
	2	1	14	6	47	6	8	11	1	0	4	1
	3	5	15	14	36	11	5	10	1	0	2	0
5 Ec	1	1	10	7	45	5	6	17	1	1	6	1
	2	1	10	6	51	3	7	14	3	0	3	0
5 K	1	2	12	6	50	5	7	5	1	0	10	3
	2	6	14	7	50	3	1	6	2	0	7	1
	3	7	18	13	29	10	7	4	2	1	5	3
6 K	1	3	12	8	48	5	6	8	2	1	6	1
	2	3	18	8	38	5	7	9	4	0	7	1
	3	4	14	15	30	12	10	5	2	0	6	2

Märkus: 5 Ea ja 5 Ec – 5. eksperimentaalklassid, 5 K ja 6 K – 5. ja 6. kontrollklassid;

1. ja 2. tekst – sama originaalteksti alusel koostatud ümberjutustused (kirjutatud vastavalt septembris 1998 ja mais 1999), 3. tekst – pildiseeria järgi koostatud jutuke (november 1999).

Koondlaused kasutamissagedus oli sarnane kõikides klassides. Ümberjutustustes koostati koondlauseid peaaegu sama palju kui algtekstis (vastavalt 6–8% ja 9% lausete koguhulgast), pildiseeria järgi koostatud tekstis oli nende kasutamissagedus kõikides klassides kõrgem (13–15%). Eksperimentaalklasside tulemused koondlausete osas teistest ei erinenud.

Algteksti laused olid 70% ulatuses *liitlaused*, neist enamik (15-st 11) põimlaused. Ka ümberjutustustes olid liitlaused ülekaalus, jäädes siiski mõnevõrra vähem kasutatuks. Esimeses ümberjutustuses oli liitlausete kasutamissagedus madalaim eksperimentaalgruppides (5 Ea – 52%, 5 Ec – 56%), kontrollrühmade tekstid sisaldasid neid mõnevõrra enam (5 K – 62%, 6 K – 59%). Teises ümberjutustuses vahekorrad muutusid: mõlemas eksperimentaalklassis liitlausete esinemissagedus tõusis (61% lausetest), kontrollrühmades aga üllatuslikult hoopis langes (5 K – 54%, 6 K – 50%). Seejuures tõusis liitlausete kasutamissagedus eksperimentaalklassides just keerukamate konstruktsioonide – põim- ja liitsete liitlausete – arvelt, rindlausete osakaal jäi ühtlaselt madalale tasemele (3–6%). Samuti tuleb märkida, et liitlausete osakaalu langus kontrollrühmade tekstides ei toimunud veelgi keerukamate konstruktsioonide – laiendatud lihtlausete – kasutamissageduse tõusu tõttu: laiendatud lihtlausete osakaal jäi teises tekstis peaaegu samaks, tõustes mõlemas klassis vaid

ühe protsendi võrra. Veelgi selgemalt joonistub liitlausete kasutamissageduse tõus välja eksperimentaalklasside õpilaste viimastes, pildiseeria järgi koostatud jutukestes: katseklassis (5 Ea) moodustati neid mõnevõrra rohkem (liitlausete osakaal 52%) kui viiendas kontrollklassis (46%), olles selle näitaja poolest samal tasemel 6. klassi õpilastega. Jällegi puudutab liitlausete suurem kasutamiskiivsus põimlauseid. Seejuures meenutame, et enne eksperimentaalperioodi algust olid katseklasside tekstides just põimlausete esinemissagedus väiksem. Seega võib väita, et õpetamise tulemusel tõusis oluliselt põimlausete kasutamise aktiivsus, mis annab suuremaid võimalusi loogiliste seoste väljendamiseks ning osutab kõrgemale kirjaliku kõne arengutasemele.

Analüüs näitas, et enam kui kahe vaba laiendiga lihtlauseid moodustasid 5.– 6. klassi õpilased suhteliselt harva. Olukord on ootuspärane, kuna rohkete laienditega lihtlausete loome eeldab muuteoperatsioonide valdamise kõrget taset ning ka algtekstis esines vaid kaks sellist lauset (9% lausete koguhulgast). Üllatavaks osutus fakt, et eksperimentaalklassiõpilaste tekstides oli laiendatud lihtlausete sagedus enne õpetusperioodi algust oluliselt suurem kui kontrollrühmades (5 Ea – 13%, 5 Ec – 17%, 5 K – 5%, 6 K – 8%). Kolmandas tekstis oli laiendatud lihtlausete osakaal mõnevõrra väiksem, jäädes katseklassis siiski suuremaks (10%) kui 5. ja 6. kontrollklassis (vastavalt 4% ja 5%). Olulisi nihkeid laiendatud lihtlausete kasutamiskiivsuses eksperimentaalperioodi jooksul seega ei täheldatud.

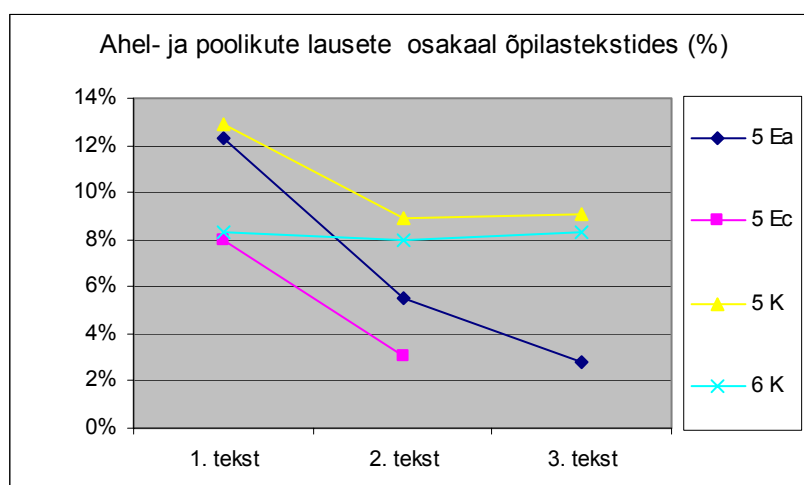
Elliptilisi konstruktsioone esines vähesel määral kõikides klassides. Ka algtekstis oli taolisi lauseid kaks. Ümberjutustustes taastati need sageli sõna-sõnaliselt. Esines tekste, kus elliptilised konstruktsioonid olid stiilinäitajateks, peamiselt peegeldus neis aga suulise kõne mõju.

Tekstide analüüs kinnitas arvamust, et põhikooli keskastme õpilaste kirjalikust kõnest ei ole veel kadunud *ahellaused*. Uuritavates tekstides oli lõtvade rinnastusseostega ahellausete (1. tüüpi ahellausete) osakaal marginaalne, valdavaks osutusid nn teist tüüpi ahellaused, milles võib esineda nii rinnastavaid kui ka alistavaid seoseid, kuid mis on sobimatult pikad ja/või millesse on koondunud sisult kauged fraasid. Analüüsil jäi silma, et sageli kirjeldati selliste pikkade ahellausete abil ajalises järgnevuses olevaid tegevusi. Näib, et lastel on kalduvus taolisi “ahelana” järgnevaid tegevusi ka kirjalikus lauses ahelana edasi anda, nagu see sageli toimub suulises kõnes. Esimeses tekstis ulatus taoliste konstruktsioonide hulk ühes eksperimentaalklassis (5 Ea) ja ühes kontrollklassis (5 K) koguni 10%-ni. Vaadeldava perioodi jooksul leidsid kõige suuremad muutused aset eksperimentaalklasside õpilaste tulemustes:

ahellausete osakaal langes nende klasside õpilaste töödes järsult (5 Ea – 10%→4%→2%, 5 Ec – 6%→3%). Viendas kontrollklassis oli samuti täheldatav langev trend ahellausete osas (10%→7%→5%), mis ei olnud siiski nii märkimisväärne. 6. kontrollrühmas jäi ahellausete kasutamissagedus vaadeldava perioodi jooksul stabiilseks (6%→7%→6%).

Ahellausete osas on huvipakkuv ka nende pikkus ehk neid moodustavate fraaside hulk. Tekstide analüüsil selgus, et nn esimest tüüpi ahellaused koosnesid valdavalt kahest kuni kolmest fraasist. Pikemad olid teist tüüpi laused, koosnedes sagedamini kolmest kuni kuuest fraasist (vt lisa 5). Fraaside keskmine hulk ahellausetes langes kõige enam eksperimentaalklasside töödes. Kuna aga muutused olid väikesed ning ka ahellauseid sisaldavate tekstide hulk ei olnud suur (mistõttu iga üksikjuht mõjutas oluliselt parameetri väärtusi), ei võimalda analüüsi tulemused teha ulatuslikke järeldusi katserühma tulemuste märkimisväärse paranemise kohta kontrollrühmadega võrreldes.

Osadeks jaotatud lausete hulk oli väike kõikide klasside ümberjutustustes, samuti pildiseeria järgi kirjutatud tekstides. Eksperimentaalklasside viimased tekstid neid enam ei sisaldanud. Viimati nimetatud konstruktsioonide (ahel- ja poolikute lausete) korral on tegemist lausepiiride määramise puuduliku oskusega. Kasutatud harjutusvara sisaldas suhteliselt palju ülesandeid, mis eeldasid taoliste konstruktsioonide verifitseerimist ning normatiivseteks lauseteks ühendamist, sisestamist ja/või jaotamist. Emakeele töövihikutes taolised harjutused seevastu puudusid. Kirjeldatud lausearendustöö tõhusust kinnitab katserühmade õpilaste lausepiiride määramise oskuse oluliselt kiirem areng õpetusperioodi jooksul (joonis 4).



Joonis 4

Märkus: 5 Ea ja 5 Ec – 5. eksperimentaalklassid, 5 K ja 6 K – 5. ja 6. kontrollklassid; 1. ja 2. tekst – sama originaalteksti alusel koostatud ümberjutustused (kirjutatud vastavalt septembris 1998 ja mais 1999); 3. tekst – pildiseeria järgi koostatud jutuke (november 1999).

Kokkuvõtteks võib öelda, et tekstide lauseliigiline koostis muutus eksperimentaalklassides meetodilise töö kaasabil mõnevõrra keerukamaks: vähenes lihtsate konstruktsioonide – baas- ja vähelaiendatud lihtlausetega – osakaal, sageses põimlausetega kasutamine. Võrreldes kontrollrühmade õpilastega toimus ka lausepiiride määramise oskuse kiirem areng: olulisel määral vähenes ahel- ja poolikute lausetega kasutamine.

3.2.2. Liitlausetega väljendatavad suhted

Alljärgnev analüüs hõlmab liitlausetes väljendatavaid suhteid õpilastekstides. Eesmärgiks oli välja selgitada rinnastus- ja alistusseoste liigid, nende kasutamissagedus ning õpetusperioodi jooksul toimunud muutused eksperimentaal- ja kontrollklasside tekstides. Analüüsitava tekstide liitlaused sisaldasid järgmisi osalausetega vahelisi seoseid (liitlausetega osalausetega väljendatavate suhete täielikku süsteemi vt EKG II, lk 277 – 315.¹⁷

1. Rinnastusseosed.

1.1. Sisult markeerimata seosed – osalaused on sisuliselt võrdväärseid, nende järjestust võib enamasti muuta, neid võib omavahel seostuda rohkem kui kaks ja nad moodustavad lahtise rea. Osalaused võivad asetseda kas lihtsalt kõrvuti või on seotud sidenditega (analüüsitava tekstide õpilastekstides jaatav-ühendavate sidesõnadega *ja, ning*).

Ühel päeval läks perekond Kask piknikule, neil oli hea meel ilusa päeva üle, päike paistis ja ilm oli väga soe.

1.2. Sisult markeeritud seosed, mis seovad korraga vaid kahte teineteisest sisuliselt olenevat ning teineteise suhtes harilikult kindlas järjestuses paiknevat osalauset. Osalausetega ühendamisviisiks on nende sidendita kõrvutus ja rinnastavad sidesõnad. Osalausetega vahelisi tähendussuhteid võivad täpsustada mitmesugused üldlaiendid (*järelikult, seega, seetõttu, niisiis* jne). Käesolevas töös analüüsitava tekstides esines järgmisi seosetüüpe:

- vastandusseos (*Nad läksid lähemale, kuid puualune oli prahti täis.*);
- järeldusseos (*Keegi oli need puud enda jaoks ära märkinud ja see oli juba sulaselge vargus.*);
- seletusseos (*Korraga avanesid ta silmad – kõik märgitud puud olid noored tammed.*);
- põhjuslik seos (*Varga tuleku aeg polnud teada ja seetõttu hakkas mees taas mõtlema.*);
- ajaseos (*Mehel läks hing täis ning ta hakkas otsima moodust vargale ninanipsu mängida.*).

¹⁷ Esitatud näited pärinevad käesoleva töö raames analüüsitud õpilastekstidest.

2. Alistusseosed.

2.1. Komplementlaused – pealause predikaadi vm liikme seotud laiendid, mis täiendavad sisuliselt vastavat sõna või sõnade ühendit; laiendavad harilikult psühho- või suhtlussõnu.

Metsavaht märkas äkki, et puudele olid valged paelad ümber seotud.;

Mees muheles endamisi: “Ju on koolilapsed siin koduteed märkinud.”;

Ta vaatas ringi, ega kedagi mööda teed ei tule.

2.2. Adverbiaal- ehk määruslaused – pealause predikaadi vm lauseelemendi vabad laiendid, mis kuuluvad sisult kogu pealause juurde. Õpilastekstid sisaldasid järgmisi määruslauseid:

- kohalused (*Sinna, kuhu perepoeg ema ja isa juhatas, oli samuti prahti täis.*);
- ajalused (*Pärast seda, kui nad olid mõnda aega piknikupaika otsinud, leidsid nad sobiva koha.; Nad liikusid edasi, kuni leidsid uue koha.*);
- kvantumilaused (*Perekond oli nii rõõmus, et väike poiss lausa hüppas.*);
- viisilused (*Seejärel perekond lahkus, nii et nad ei koristanud enda järelt ära.*);
- põhjuslaused (*Pere sai pahaseks, kuna kõik ilusad kohad olid reostatud.; Pere oli samas ka kurb, sest nad pidid teise kohta minema.*);
- tingimuslaused (*Kui keegi teine saab millegi mitte just kõige ilusamaga hakkama, on tegu väga halva asjaga.*);
- mööndlaused (*Kuigi puud olid raagus, võis neis ära tunda tammed.*);
- otstarbelused (*Metsavaht vaatas tee peale, et kedagi ei tuleks.*).

2.3. Relatiivlaused – täiendlaused, mille ase- või mäarsõnast sidend tähistab sedasama olendit, asja või nähtust, mis see pealause nimisõna(fraas), mille juurde täiendlause kuulub (*Lõpuks nägi isa ühte kuuske, mille ümber kasvas ilus rohi.*).

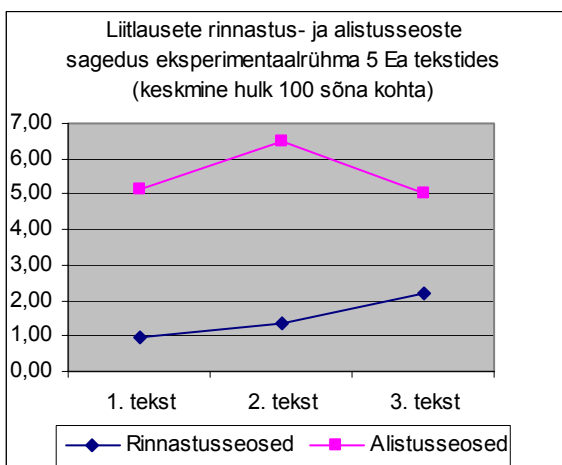
Varem on märgitud, et õpilastekstides esines põimlauseid rind- ja liitsetest liitlausetest oluliselt enam (vt 3.2.1.). Seetõttu on ootuspärane ka alistusseoste suurem sagedus rinnastusseostega võrreldes (joonised 5 – 8).

Rinnastavate seoste sagedus ümberjutustustes oli kõikides klassides sarnane (keskmise hulk 100 tekstisõna kohta 0,81 – 1,34), muutused vaadeldava perioodi jooksul olid äärmiselt väikesed nii eksperimentaal- kui ka kontrollrühmades ($p = 0,49$ olulisuse nivool $\alpha > 0,05$)¹⁸. Võrreldes ümberjutustusi algtekstiga, tuleb ära märkida vastandusseoste rohke esinemine õpilastekstides: nende sagedus rinnastavate seoste hulgas oli kõrgeim, kuigi algtekstis nimetatud tüüpi seosed puudusid (vt lisa 6). Peamiselt kasutati sidesõnu *aga* ja *kuid*.

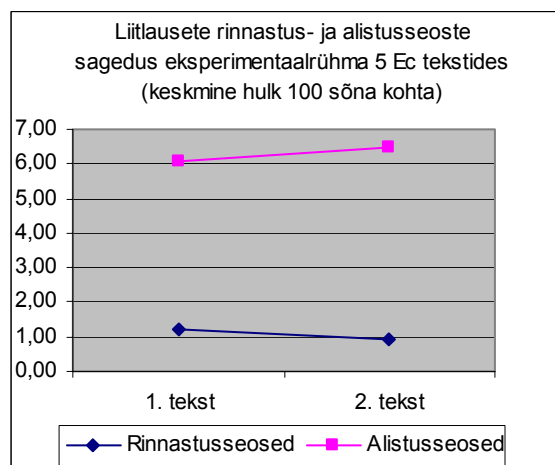
¹⁸ Statistilise olulisuse (p) leidmiseks kasutati tarkvaraprogrammi *Statistica 6.0* t-testi.

Algtekstiga võrreldes esines enam ka põhjuslikke ning markeerimata rinnastusseoseid. Viimaste puhul on tegemist osalauseste lõdva ühendamisega ning nende rohke esinemine õpilastekstides osutab kirjaliku kõne ebaküpsusele. Lausete seostamisel oli sage nende sidendita kõrvutamine, samuti sidesõna *ja*.

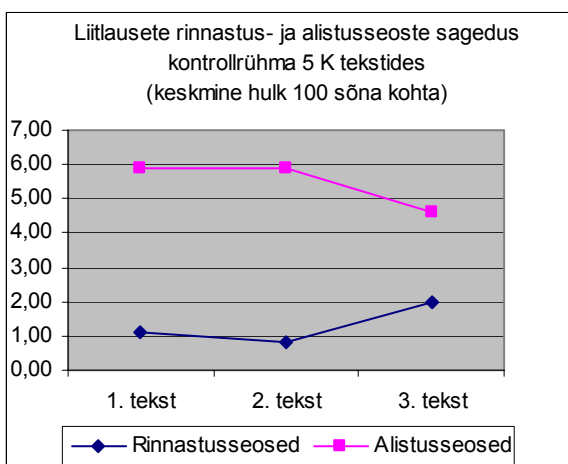
Pildiseeria järgi koostatud jutukestes oli rinnastusseoste sagedus ümberjutustustega võrreldes mõnevõrra kõrgem kõikides klassides (seoste hulk 100 sõna kohta 1,96–2,2) (joonised 5– 8). Eksperimentaal- ja kontrollrühmad seejuures üksteisest oluliselt ei erinenud ($p = 0,67$). Levinumad seoseliigid kõikide õpilasarühmade töödes olid markeerimata seos, aja- ning vastandusseos, harva esines rinnastavaid seletus-, põhjus- ning järeldusseoseid (vt lisa 6).



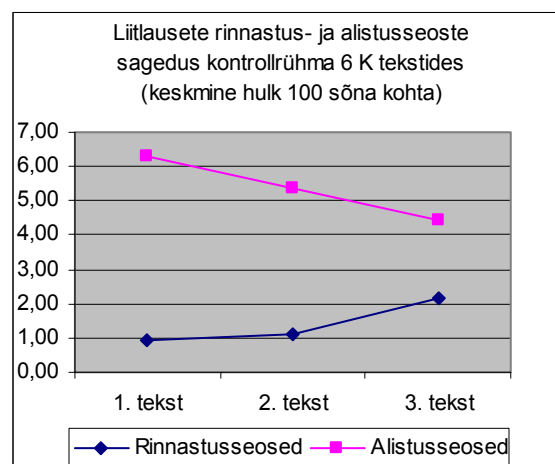
Joonis 5



Joonis 6



Joonis 7



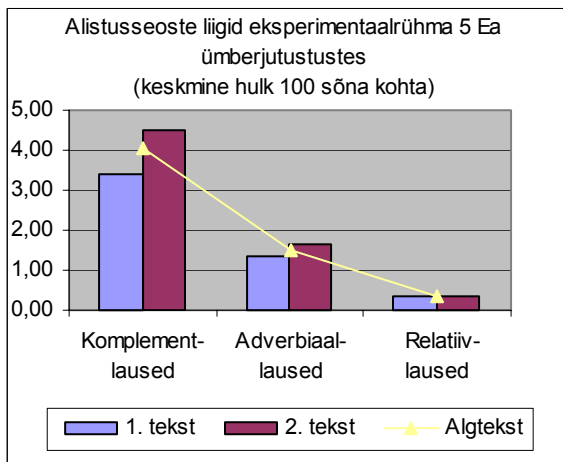
Joonis 8

Märkus: 1. ja 2. tekst – sama originaalteksti alusel koostatud ümberjutustused (kirjutatud vastavalt septembris 1998 ja mais 1999); 3. tekst – pildiseeria järgi koostatud jutuke (november 1999).

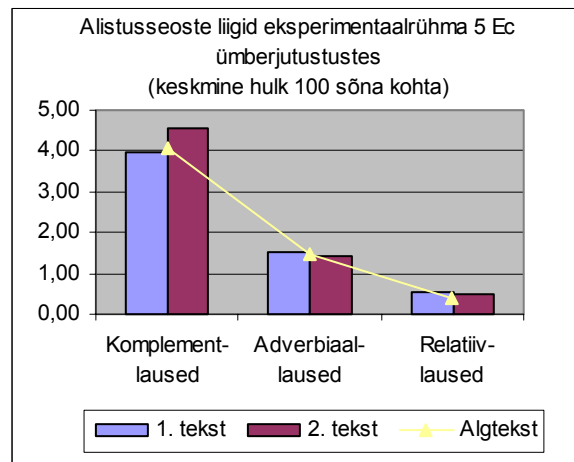
Kõikide õpilasarühmade tekstilausestes oli iseloomulik osalause ühendamise ilma nendevahelisi tähendussuhteid täpsustavate üldlaienditeta (*järelikult, seega, seejärel, seetõttu* jne), valdavalt kasutati vaid osalause kõrvutust ning sidesõna *ja*. Olulisi erinevusi seoste liikide ega kasutatud sidendite osas eksperimentaal- ja kontrollrühma tekstide vahel ei täheldatud.

Alistavate seoste sagedus oli rinnastusseostega võrreldes kõikide õpilasarühmade tekstides kõrgem (keskmine hulk 100 sõna kohta 5,12– 6,5) (joonised 5– 8). Alistusseoste kasutamiskiivsuses võib täheldada positiivset tendentsi eksperimentaalrühmade õpilaste tekstides: teises ümberjutustuses oli see esimese tekstiga võrreldes tõusnud. Seejuures jäi viiendas kontrollklassis alistusseoste sagedus samale tasemele, kuuendas isegi mõnevõrra langes. Erinevus katse- ja kontrollrühmade vahel osutus ka statistiliselt oluliseks ($p = 0,007$). Pildiseeria järgi koostatud jutukestes, mis eeldab iseseisvat lauseloomet, oli alistavate seoste sagedus väiksem kõikides vaadeldud õpilasarühmades (parameetri väärtused klassides 5 Ea, 5 K ja 6 K vastavalt 5,04, 4,59 ja 4,42). Eksperimentaalklassis ei olnud erinevus ümberjutustustest siiski nii märkimisväärne – alistusseoste sagedus jäi kõrgeimaks just katseklassis (enne õpetusperioodi algust oli see olnud madalaim). Eksperimentaalperioodi jooksul toimunud alistusseoste kasutamiskiivsuse muutuste erinevused katse- ja kontrollrühmade õpilaste vahel osutusid ka statistiliselt oluliseks ($p = 0,016$), mis lubab teha järeldusi spetsiaalse lausearendustöö positiivse mõju kohta õpilaste kirjaliku kõne arengule.

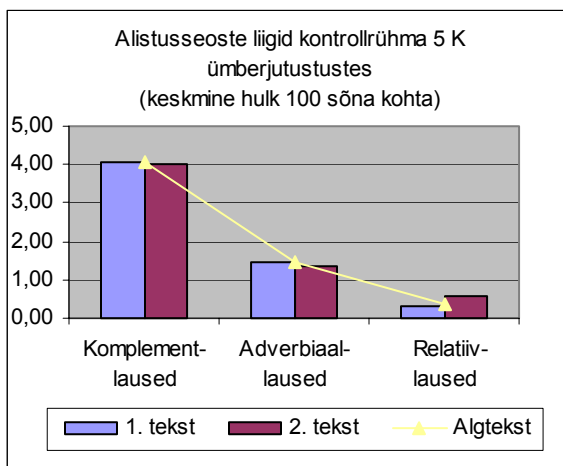
Ümberjutustustes esines algtekstiga sarnaselt rohkesti komplementlauseid (joonised 9– 12). Kõikides rühmades olid suures ülekaalus *et*-sidendiga laused, mida esines ka algtekstiga võrreldes rohkem (vt lisa 7). Osalause seostamist muude sidenditega ning ilma sidenditeta esines tekstides oluliselt vähem. Võrreldes 1. ja 2. ümberjutustust, kasvas komplementlause sagedus eksperimentaalklassides, kontrollrühmades olid muutused marginaalsed.



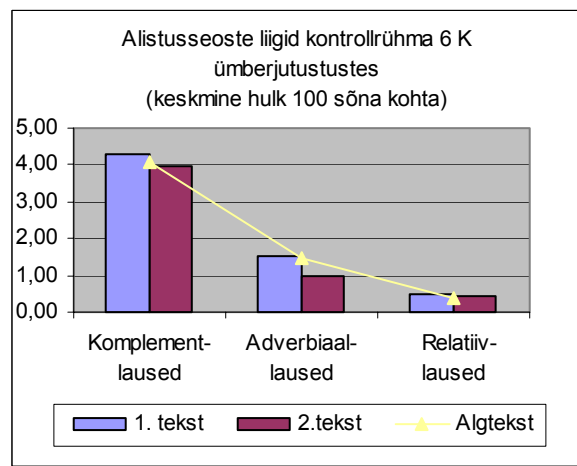
Joonis 9



Joonis 10



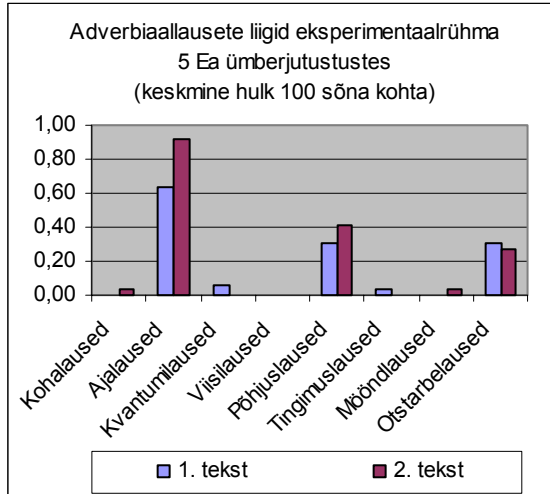
Joonis 11



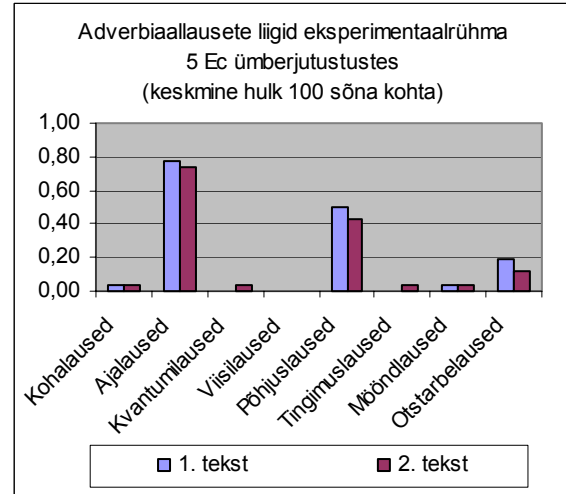
Joonis 12

Märkus: 1. ja 2. tekst – sama originaalteksti alusel koostatud ümberjutustused (kirjutatud vastavalt septembris 1998 ja mais 1999).

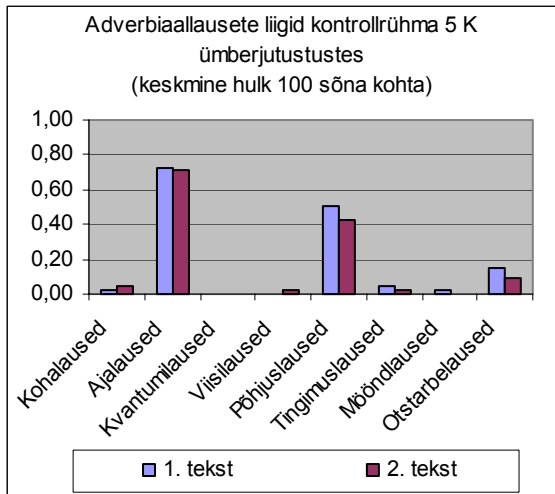
Ümberjutustustes olid levinuimateks määruslauseteks ajalused (joonised 13–16). Nende kasutamissagedus tõusis märgatavalt katseklassis 5 Ea, teises eksperimenterühmas ning kontrollrühmas jäi samale tasemele, kuundas kontrollklassis langes. Analüüsil selgus, et osalausete seostamiseks kasutati ülekaalukalt sidesõna *kui*, vaid üksikjuhtumel esines sidendit *kuni*. Suhteliselt palju sisaldasid ümberjutustused ka põhjuslauseid, mille sagedus jäi 1. ja 2. tekstis stabiilseks kõikides õpilasarühmades. Ka põhjuslauseite sidendite osas võib märkida vähest varieeruvust. Valdavaks osutus sidesõna *sest*, oluliselt harvem oli kasutatud sidendeid *sellepärast et* ning *kuna*. Eksperimentaalarühmade tekstid sidendite osas teistest ei erinenud.



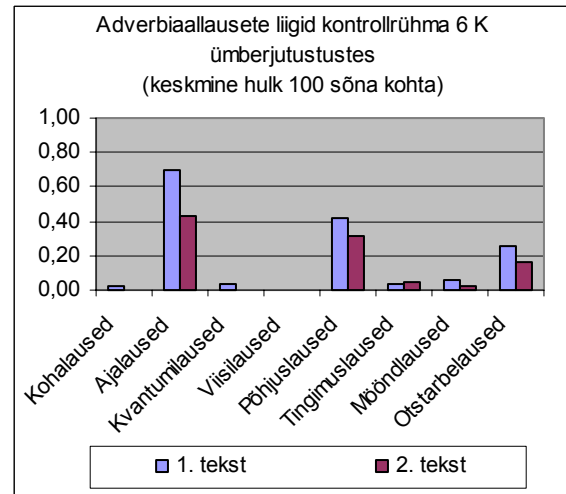
Joonis 13



Joonis 14



Joonis 15

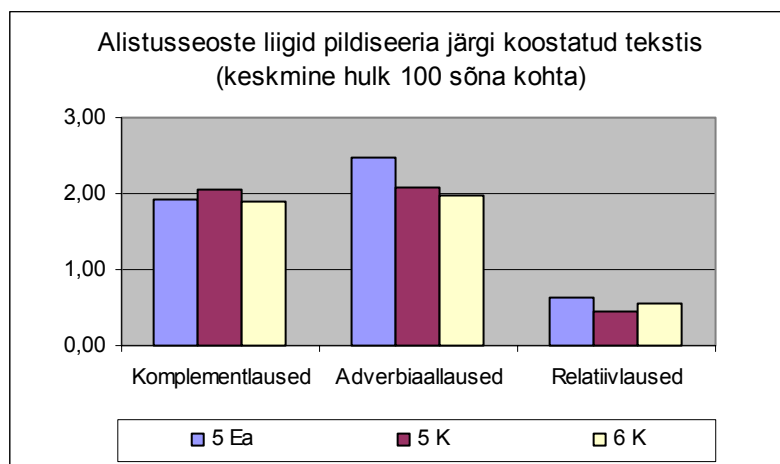


Joonis 16

Märkus: 1. ja 2. tekst – sama originaalteksti alusel koostatud ümberjutustused (kirjutatud vastavalt septembris 1998 ja mais 1999).

Mõnevõrra enam esines tekstides ka otstarbelauseid, ülejäänud määruslauseite – koha-, kvantumi-, viisi-, tingimus- ja mõõndlauseite – hulk oli ümberjutustustes äärmiselt väike. Relatiivlauseite sagedus oli ümberjutustustes komplement- ja määruslauseitega võrreldes väiksem, olulisi muutusi nimetatud lausetüübi kasutamises ei ilmnenud (joonised 9–12).

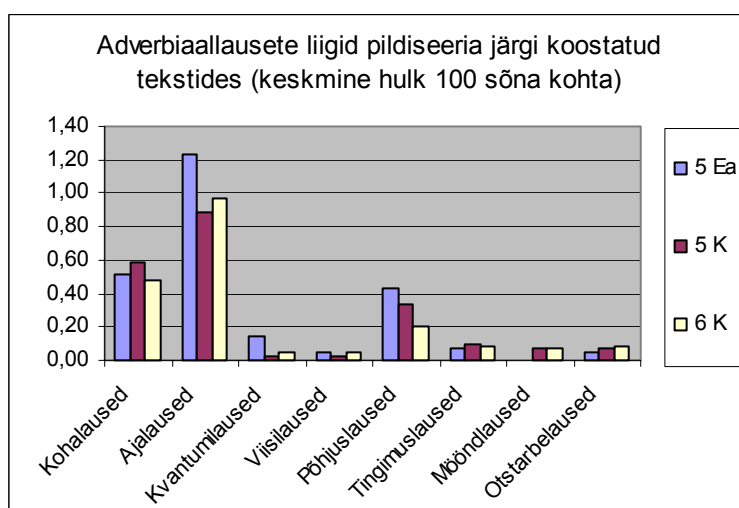
Pildiseeria järgi koostatud tekstid sisaldasid sarnaselt ümberjutustustega suhteliselt palju komplementlauseid (joonis 17). Nende jaotumine oli aga ühtlasem: *et*-sidendiga lausete ülekaal ei olnud niivõrd suur kui ümberjutustustes (vt lisa 7). Eksperimentaalklass kontrollrühmadest komplementlauseite osas ei eristunud.



Joonis 17

Märkus: 5 Ea – 5. eksperimentaalklass, 5 K ja 6 K – 5. ja 6. kontrollklass.

Pildiseeria järgi koostatud tekstides oli määruslausete hulk katseklassis kontrollrühmadega võrreldes oluliselt suurem. Enamkasutatuks osutusid kõikides õpilasarühmades ajalused, seejuures oli nende sagedus märgatavalt kõrgem katserühmas (joonis 18). Suhteliselt palju esines ka koha- (eksperimentaalklassi tulemused keskmised) ning põhjuslauseid (sagedus katserühmas mõnevõrra suurem). Osalausete seostamisel oli kasutatud vähe erinevaid sidendeid: ajaluses oli suures ülekaalus sidend *kui*, põhjuslausetes *sest*, kohalausestes esines sidesõnu *kus*, *kuhu* ja *kust*. Ülejäänud määruslauseid esines pildiseeria järgi koostatud jutukestes vähe.



Joonis 18

Märkus: 5 Ea – 5. eksperimentaalklass, 5 K ja 6 K – 5. ja 6. kontrollklass.

Relatiivlausete kasutamine oli ümberjutustustega võrreldes sagenenud kõikides õpilasarühmades, olles mõnevõrra suurem eksperimentaalklassis (joonis 17).

Kokkuvõtteks. Eksperimentaalperioodi jooksul tõusis alistasuste sagedus katserühmade õpilaste tekstides, seda erinevalt kontrollklassidest. Oluline areng toimus seejuures määruslausete kasutamiskiivsuses – võrreldes kontrollrühmade tekstidega saenes aja- ning põhjuslike seoste väljendamine liitlausetega. Eakaaslastest mõnevõrra enam hakati koostama ka täiendlauseid. Rinnastavate seoste hulk oli kõikides klassides madalam ning jäi vaadeldava perioodi jooksul samale tasemele. Rinnastusseoste liikide osas olulisi erinevusi klasside vahel ei täheldatud – sagedasemateks osutusid vastandusseosed, viimastes tekstides ka markeerimata ning ajaseosed. Osalausete seostamisel kasutatud sidendite osas olulisi erinevusi ega märgatavat arengut analüüsitud õpilastekstides ei täheldatud.

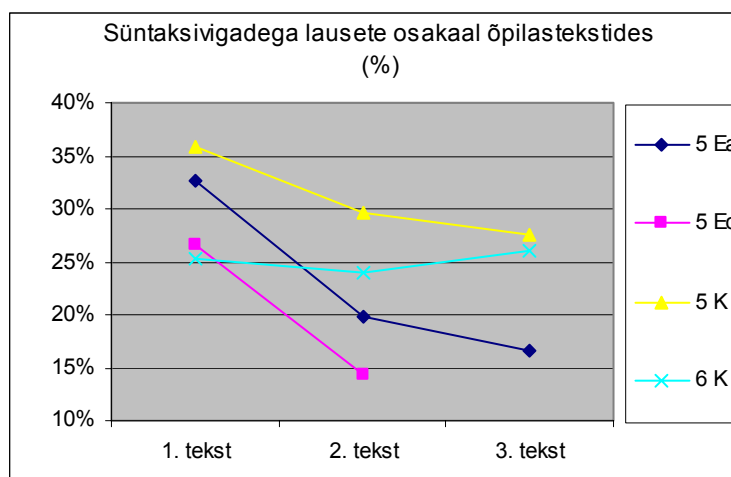
3.2.3. Süntaksivead õpilastekstides

Analüüsitavates õpilastekstides esines järgmisi süntaksivigu:¹⁹

- obligatoorse lauseliikme puudumine (*Kui ma maale jõudsin, siis kuuri, sest mul oli terve tee mõttes maal onni ehitada.*);
- liigne lauseliige, sõnakordus (*Liisi ei tahtnud ta midagi mängida.*);
- vale sõnajärg (*Koju jõuan ma umbes kell õhtul kümme.*);
- vale sõnavorm (*Käisime ühes tenniseväljakul.*);
- sidendi väär kasutamine (*Me töötasime kõik hoolsasti, kuid õnneks sai õhtuks kartul võetud.*);
- ajas ühildumise vead (*Kui me lõpuks lõpetame, tuleme põllult, siis puhkasime ja hakkasime kodu poole sõitma.*);
- arvus ühildumise vead (*Siin-seal vudis ka mõned oravad.*);
- otsekõne väär kasutamine (*Onu ütles, et võid (pro võin) küll traktoriga sõita.*);
- muud vead: mitmekordne eitus (*Ma ei usu, et keegi ei tule mõisa puid enam mitte kunagi võtma.*), ajamääruste eile, täna, homme ebasobiv kasutamine minevikus (*Üks külamees vaatas homme hommikul puukoormat ja imestas.*).

Eksperimentaalperioodi alguses kirjutatud ümberjutustustes oli süntaksivigadega lausete osakaal järgmine: eksperimentaalklassides 5 Ea ja 5 Ec vastavalt 33% ja 27%, viiendas

ja kuuendas kontrollrühmas 36% ja 25% (joonis 19). Teises ümberjutustuses oli vigadega lausete osakaal vähenenud kõikides õpilasarühmades, eriti aga katserühmade õpilaste tekstides (erinevus eksperimentaal- ja kontrollrühmade vahel osutus ka statistiliselt oluliseks: $p = 0,0007$). Pildiseeria järgi koostatud jutukestes oli süntaksivigadega lauseid eksperimentaalklassis kontrollrühmadega võrreldes oluliselt vähem (5 Ea–17%, 5 K–27%, 6 K–26%). Seega, vaadeldava aja jooksul paranes õpilastekstide süntaktiline õigsus oluliselt enam eksperimentaalklassis ($p = 0,0006$).



Joonis 19

Märkus: 5 Ea ja 5 Ec – 5. eksperimentaalklassid, 5 K ja 6 K – 5. ja 6. kontrollklassid;

1. ja 2. tekst – sama originaalteksti alusel koostatud ümberjutustused (kirjutatud vastavalt septembris 1998 ja mais 1999), 3. tekst – pildiseeria järgi koostatud jutuke (november 1999).

Peaaegu kõikides klassides oli üheks levinumaks veaks *obligatoorse lauseliikme puudumine* (osakaal 1. ümberjutustustes 32–38%) (tabel 5). Suhteliselt rohkesti moodustati ka *liigsete lauseliikmetega* (10–17%) ja *ebaõige sõnajärgjega* konstruktsioone (12–18%) ning lauseid, mille koostamisel oli eksitud *sõnavormi valikul* (12–18%).

Vigade esinemissageduse vähenemist/suurenemist ühe ja sama klassi tekstides ning erinevustest klasside vahel näitab vigade keskmine hulk 100 tekstisõna kohta (tabel 5, joonised vt lisa 8). Eksperimentaalklasside õpilaste ümberjutustustes vähenesid eksimused pea kõikide vealiikide osas. Peaaegu muutumatuks jäi teises ümberjutustuses ajas ja arvus ühildumise vigade esinemissagedus (nimetatud vigade hulk oli aga äärmiselt väike).

¹⁹ Näidislaused pärinevad nii käesoleva töö raames analüüsitud tekstidest kui ka autori varasema uurimustöö (P.Eller, 1997) tarbeks kogutud õpilastöödest.

Kontrollklasside ümberjutustuste süntaktiline õigsus vaadeldava aja jooksul nõnda palju ei muutunud, seda iseäranis kuuendas klassis. Viiendas kontrollklassis vähenes puuduva ja liigse lauseliikmega konstruktsioonide koostamine, sõnavormide ja sidendite väär kasutamine ning eksimine arvus ühildamisel. Mitme vealiigi osas aga eksimused koguni sagesid (sõnade järjestamise, ajas ühildumise, otsekõne, mitmekordse eituse ja ajamääruste kasutamise vead). Kuuenda kontrollklassi ümberjutustused süntaksivigade osas oluliselt teineteisest ei erinenud, nende esinemissagedus jäi peaaegu muutumatuks. Märnatavalt vähenesid vaid lauseliikme puudumise vead.

Tabel 5

Süntaksivigade liigid õpilastekstides (keskmine hulk 100 tekstisõna kohta ja %)

Klass	Teksti nr	Lauseliikme puudumine		Liigne lauseliige, sõnakordus		Vale sõnajärg		Vale sõnavorm		Sidendi väär kasutamine		Ajast ühildumise vead		Arvus ühildumise vead		Otsekõne väär kasutamine		Muu		
		m	%	m	%	m	%	m	%	m	%	m	%	m	%	m	%	m	%	
5 Ea	1	1,22	38	0,37	11	0,58	18	0,40	12	0,18	6	0,06	2	0,09	3	0,12	4	0,21	7	
	2	0,56	32	0,21	12	0,30	17	0,36	20	0,09	5	0,06	3	0,09	5	0,03	2	0,09	5	
	3	0,28	17	0,28	17	0,35	21	0,12	7	0,19	11	0,07	4	0,31	18	0,02	1	0,07	4	
5 Ec	1	0,81	35	0,39	17	0,27	12	0,42	18	0,27	12	0,08	3	0,04	2	-	0	0,04	2	
	2	0,23	18	0,31	24	0,16	12	0,23	18	0,12	9	0,12	9	0,08	6	-	0	0,04	3	
5 K	1	0,88	32	0,39	14	0,32	12	0,36	13	0,41	15	0,05	2	0,24	9	0,02	1	0,07	3	
	2	0,74	32	0,31	14	0,41	18	0,26	11	0,24	10	0,07	3	0,10	4	0,05	2	0,12	5	
	3	1,02	35	0,43	15	0,52	18	0,27	9	0,27	9	0,02	1	0,23	8	0,11	4	-	0	
6 K	1	0,76	32	0,24	10	0,38	16	0,30	13	0,44	19	0,08	3	0,06	3	0,02	1	0,08	3	
	2	0,62	25	0,23	9	0,43	18	0,37	15	0,45	18	0,06	3	0,19	8	0,08	3	0,04	2	
	3	0,70	28	0,57	23	0,35	14	0,29	12	0,18	7	0,07	3	0,24	10	0,09	4	-	0	

Märkus: 5 Ea ja 5 Ec – 5. eksperimentaalklassid, 5 K ja 6 K – 5. ja 6. kontrollklassid;

1. ja 2. tekst – sama originaalteksti alusel koostatud ümberjutustused (kirjutatud vastavalt septembris 1998 ja mais 1999); 3. tekst – pildiseeria järgi koostatud jutuke (november 1999);

m – vigade keskmine hulk 100 tekstisõna kohta.

Eespool märgiti, et pildiseeria järgi koostatud tekstides oli eksperimentaalklassis kontrollklassidega võrreldes oluliselt vähem süntaksivigu. Katserühma tekstides esines vähem puuduva ja liigse lauseliikmega konstruktsioone, oluliselt vähem oli ka eksimusi sõnavormi valikul ning otsekõne kasutamisel (vt lisa 8). Eakaaslastega (viienda kontrollklassi õpilastega) võrreldes eksiti harvem ka sõnade järjestamisel ning sidendite kasutamisel. Kontrollklasside tekstidega võrreldes esines mõnevõrra enam arvus ühildumise vigu, mitmekordset eitust ja ajamääruste ebaõiget kasutamist.

Kokkuvõte. Eksperimentaalklassidega läbi viidud lausearendustöö sisaldas rohkesti harjutusi, mis eeldasid süntaksivigade verifitseerimist, parandamist ja veaohlike kohtade määramist. Õpetusperioodi jooksul paranesid katserühmade õpilaste lauseloomete oskused kontrollrühmadega võrreldes oluliselt enam, mis annab tunnistust kirjeldatud lausearendustöö tõhususest.

3.2.4. Keskmise tekstimaht

Alustuseks tuleb märkida, et tekstimahu tähtsust ei tohi ülehinnata – sõnade suur hulk tekstis võib, aga ei pruugi näidata selle kõrget kvaliteeti (näiteks õpiraskustega laste kirjalikud tekstid võivad mõnikord olla väga pikad, süntaktilise koostise ja sisuomaduste poolest on taolised tekstid aga enamasti primitiivsed ja vigaderohked).

Suuri erinevusi klasside vahel ümberjutustuste mahtudes ei ilmnenud, homogeenised olid need ka klasside-siseselt (tabel 6). Kirjeldatud olukord on ootuspärane, arvestades algteksti mõju ümberjutustuste pikkusele. Algtekstist (270 sõna) on õpilaste ümberjutustused aga oluliselt lühemad (137 kuni 152 sõna). Pildiseeria järgi koostatud jutukeste keskmine maht oli eksperimentaalklassis kontrollklasside tekstidest olulisel määral ($p = 0,004$) suurem (5 Ea – 176, 5 K – 148, 6 K – 138 sõna), samas olid suuremad ka klassisisesed erinevused.

Tabel 6

Õpilastekstide keskmine maht sõnades

Klass	1.tekst		2.tekst		3.tekst	
	Tekstimaht	σ	Tekstimaht	σ	Tekstimaht	σ
5 Ea	137	27,7	140	27,7	176	56,0
5 Ec	144	24,8	142	27,2	-	-
5 K	137	30,9	140	25,6	148	44,1
6 K	152	31,2	147	23,4	138	44,6

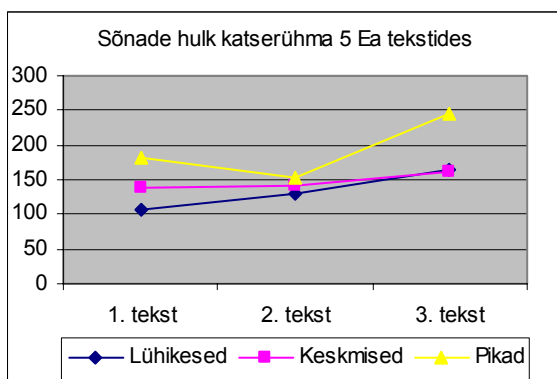
Märkus: 5 Ea ja 5 Ec – 5. eksperimentaalklassid, 5K ja 6 K – 5. ja 6. kontrollklassid;

1. ja 2. tekst – sama originaalteksti alusel koostatud ümberjutustused (kirjutatud vastavalt septembris 1998 ja mais 1999); 3. tekst – pildiseeria järgi koostatud jutuke (november 1999);

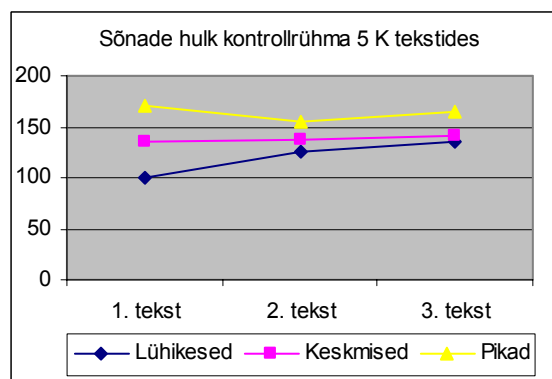
σ – standardhälve.

Pildiseeria järgi koostatud jutukeste suur mahuline erinevus eksperimentaal- ja kontrollklasside vahel tingis detailsema analüüsi vajaduse. Enne eksperimentaalperioodi algust

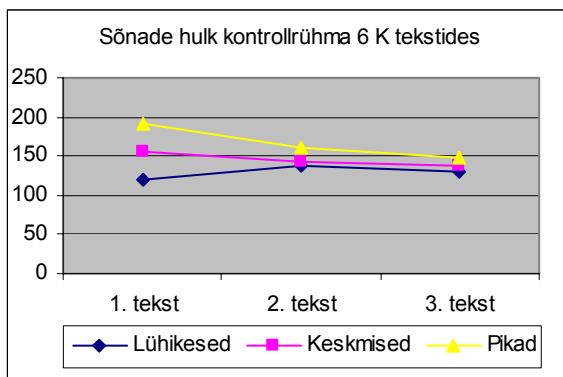
kirjutatud tekstide (ümberjutustuste) pikkuse alusel jaotati õpilased kolme rühma.²⁰ Selgus, et katserühma õpilaste tekstide mahu tõus toimus peamiselt nende õpilaste kirjatööde arvelt, kes juba õpetusperioodi alguses koostasid pikemaid tekste (joonised 20–22). Järelikult oli õpetava eksperimendi käigus läbi viidud töö (tekstide parandamisel ja täiendamisel) positiivne mõju just nimetatud õpilasgrupi tekstiloomeoskuste arengule. Võib oletada, et pikemad õpilastekstid olid kõrgemal tasemel (detailsemad) ka sisuomadustelt. Taolise järelduse tegemine eeldab siiski tekstide põhjalikumat analüüsi, mida käesoleva töö maht ei võimaldanud.



Joonis 20



Joonis 21



Joonis 22

Märkus: 1. ja 2. tekst – sama originaalteksti alusel koostatud ümberjutustused (kirjutatud vastavalt septembris 1998 ja mais 1999); 3. tekst – pildiseeria järgi koostatud jutuke (november 1999);

lühikesed – nende õpilaste tööd, kelle esimene ümberjutustus koosnes vähem kui 124 sõnast, *keskmised* – nende õpilaste tööd, kelle esimene ümberjutustuse koosnes 124 kuni 153 sõnast, *pikad* – nende õpilaste tööd, kelle esimese ümberjutustuse maht ületas 153 sõna.

²⁰ Rühmade moodustamise aluseks võeti tekstimahu keskmine hälvimine: kõigepealt jagati õpilased kolme rühma, millest keskmise moodustasid lapsed, kelle tekstide pikkus jäi standardhälbe piiresse. Saadud keskmise rühma tulemustest võeti veel kord standardhälve ning saadi kolm õpilasrühma. Esimese rühma laste tekstide maht oli väiksem kui 124 sõna (rühmade suurus: 5 Ea–7; 5 K–9; 6 K–12 last), keskmise mahuga tekstid koosnesid 124 kuni 153 sõnast (5 Ea–13; 5 K–11; 6 K–12 last), pikkade tekstide maht ületas 153 sõna (5 Ea–4; 5 K–10; 6 K–9 last).

3.2.5. Tekstide sidusus

Kohesioon kui mitmetasandiline kriteerium seisneb nii sisulises sidususes (mõtete haakumises) kui ka vormilises pindsidususes (sisulist sidusust kindlustavates leksikaalsetes ja grammatilistes vahendites) (vt 1.1.1.). Õpetava eksperimendi raames harjutati katseklassides sidususvahendite kasutamist kontrollrühmadega võrreldes tunduvalt enam (harjutuste rühmad 8.-10.). Kahjuks ei võimaldanud käesoleva töö maht viia läbi kõikide vaatluse all olevate õpilastekstide täielikku sidususanalüüsi. Seetõttu tehti seda piiratud mahus: analüüsi kaasati üheksa (kolme eksperimentaalklassi, kolme 5. ja kolme 6. kontrollklassi) õpilase kirjatööd.²¹ Vaatluse alla võeti semantilist kordust kindlustavad leksikaalsed vahendid (samadele objektidele viitavad sõnad) ning lausetevahelisi loogilisi seoseid edasi andvad keelendid. Töö maht ei võimaldanud viia läbi sidususe seisukohalt olulise aspekti – lausete sõnajärje – analüüsi.

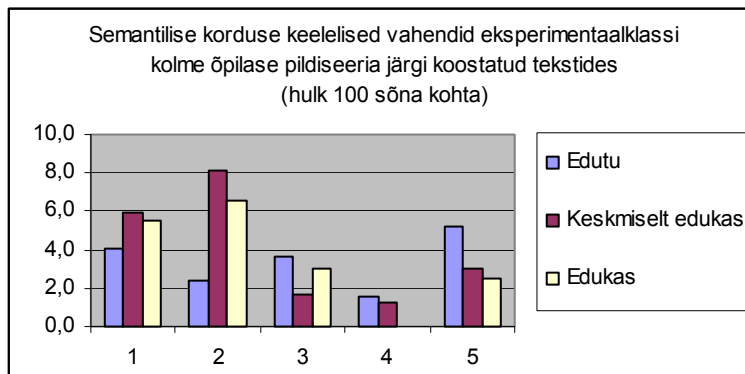
Sidusliikmete (samale objektile viitavate sõnade) rühmade sageduse²² osas ei ilmnenud tekstide omavahelisel võrdlemisel ühtset tendentsi: osal lastest sidusus nimetatud aspektis tõusis, osal seevastu mõnevõrra langes. Olulisi muutusi ei ilmnenud ka sidusliikmete rühmade mahus (sõnade hulgas). Eksperimentaalarühma õpilased nimetatud aspektides teistest ei eristunud (vt lisa 9).

Semantilise korduse võtetena oli ümberjutustustes enamlevinud otsene kordus ning objektile viitavate asesõnade kasutamine, tunduvalt harvem oli kasutatud sünonüüme, eri üldistusastmega sõnu, objektile viitavaid määr- ja arvsõnu ning samatüvelisi tulemusliitega sõnu või liitsõnu (vt lisa 10). Katserühma kolme õpilase tekstid seejuures kontrollklasside omadest oluliselt ei erinenud. Seega, märgatavaid kvalitatiivseid muutusi (mitmekesisema sõnavara kasutamist samade objektide nimetamisel) ümberjutustustes ei ilmnenud. Küll aga võib sidusliikmete mõnevõrra mitmekesisemat esinemist täheldada eksperimentaalklassi kolme õpilase pildiseeria järgi koostatud tekstides (joonised 23– 25, arvandmed vt lisa 10): kasutatud on nii sõnade otsesest kordamist, objektile viitavaid ase- ja määrsõnu, sünonüüme kui ka eri üldistusastmega sõnu (viimati nimetatud vahendit ei esine vaid ühe eksperimentaalklassi õpilase (5 *Ea edukas*) kirjatöös). Kontrollrühma õpilaste pildiseeria järgi koostatud tekstides oli semantilise korduse peamisteks vahenditeks lihtne kordus, objektile viitavad ase- ning

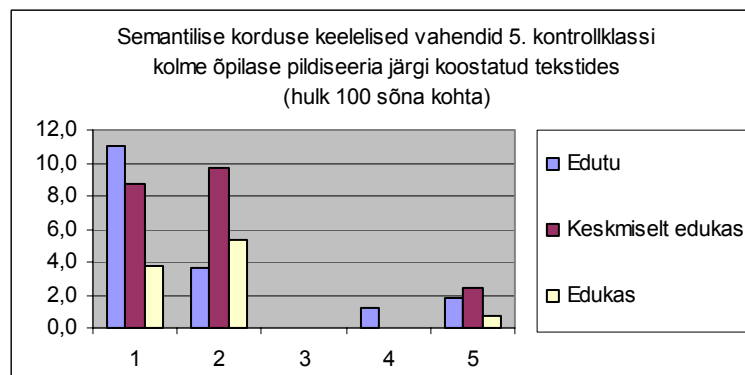
²¹ Saavutamaks klasside-siseselt võimalikult eritasemeliste tekstide valik, võeti valimi moodustamise aluseks esimeses tekstis esinenud süntaksivigade sageduse järgi koostatud edukusrühmad (vt 3.2.6) – igast rühmast (edutud, keskmiselt edukad, edukad) valiti üks, rühma keskmisele väärtusele kõige lähemal olev õpilastekst.

²² Sidusliikmete rühmade sageduse all mõistetakse käesolevas töös nende hulka 100 tekstisõna kohta.

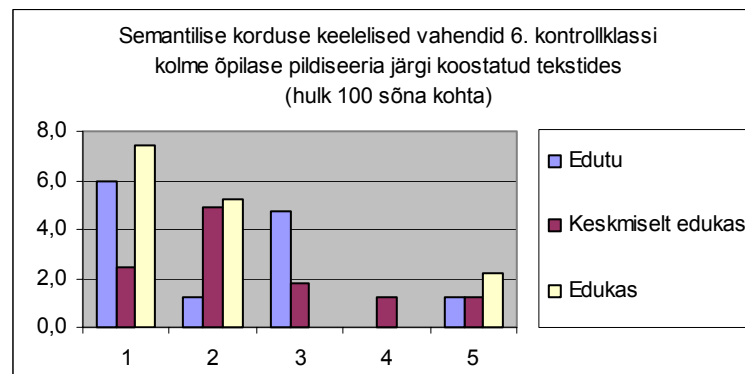
(vähesemal määral ka) mäarsõnad. Kontrollrühma kuuest õpilasest kasutasid sünonüüme ning eri üldistusastmega sõnu vaid kaks õpilast. Seega on alust arvata, et sõnavaraline töö kontekstisidusate lausete koostamiseks on katserühmas andnud positiivseid tulemusi.



Joonis 23



Joonis 24



Joonis 25

Märkus: 1 – otsene kordus,
 2 – objektile viitav asesõna,
 3 – sünonüüm,
 4 – eri üldistusastmega sõna,
 5 – objektile viitav mäarsõna.

Õpetava eksperimendi raames õpetati lastele ka lausetevahelisi loogilisi seoseid (aja-, koha-, põhjus- jt seoseid) väljendavate keelendite (*seejärel, varsti, kaugemal, seetõttu* jne) kasutamist. Seejuures pöörati tähelepanu vajadusele hoiduda kirjaliku kõne seisukohalt ebasobivate, kuid õpilastekstides sageli esinevate sõnade *siis, ja, ja siis* kasutamisest. Analüüsitud üheksa õpilase tekstid sisaldasid aja- ning kohaseoseid väljendavaid keelendeid (vt lisad 11 ja 12). Ümberjutustused olid nimetatud sidussõnade sageduse ja liikide osas eksperimentaal- ja kontrollrühmas üsna sarnased – stabiilseks jäi nii kasutatud sõnade hulk kui ka suulise kõne mõjule viitava ajamääruse *siis* kasutamine. Eksperimentaalrühma õpilaste pildiseeria järgi koostatud tekstides võib täheldada ajamäärsõna *siis* harvemat kasutamist (esines vaid ühe õpilase kirjandis kaks korda), samuti kohaseoseid väljendavate sõnade kasutamiskiivsuse mõningat tõusu. Loogilisi seoseid väljendavate sõnade kasutamises tegi märgatava arengu läbi üks eksperimentaalrühma õpilane (*5 Ea keskmiselt edukas*), kelle pildiseeria järgi koostatud tekst sisaldas kokku 11 loogilisi seoseid väljendavat keelendit (seejuures puudus varasemates töödes sageli esinenud *siis*). Analüüsitud tekstid lubavad seega oletada mõtete loogilise seostamise oskuse kiiremat arengut eksperimentaalrühma õpilastel.

Kokkuvõtteks võib öelda, et vaadeldava aja jooksul ilmnisid katserühma kolme õpilase tekstides kvalitatiivsed muutused kontekstisidusate lausete koostamisel: mitmekesisus semantiliselt kordust väljendav sõnavara (otsesele kordusele ning asesõnadele lisaks hakati aktiivsemalt kasutama ka sünonüüme ning eri üldistusastmega sõnu), mõnevõrra sages lausetevaheliste loogiliste seoste väljendamine. Kuna sidususanalüüs hõlmas vaid väikest osa valimist (üheksa lapse kolme kirjatööd, s.o kokku 27 teksti), ei luba saadud tulemused teha ulatuslikke järeldusi, kuid on siiski märgiks spetsiaalse õpetustöö võimaliku tõhususe kohta.

3.2.6. Õpilastekstide analüüs edukusrühmade kaupa

Järgnevalt antakse ülevaade õpilaste tekstikoostamisoskuste arengust eksperimentaalperioodi jooksul edukusrühmade kaupa. Rühmade moodustamise aluseks võeti kõnearengu taseme üks olulisemaid näitajaid – tekstilausete süntaktiline õigsus. Õpetusperioodi alguses kirjutatud ümberjutustuste süntaksivigadega lausete sageduse alusel jaotati kõikide klasside õpilased kolme rühma: *edututeks* (vigadega lausete osakaal 5. klassides

45–100%, 6. klassis 34–100%), *keskmiselt edukateks* (5. klassides 15–45%, 6. klassis 12–34%) ning *edukateks* (5. klassides 0–15%, 6. klassis 0–12%).²³

Süntaksivead. Tekstide analüüsil selgus, et vaadeldava aja jooksul vähenes vigadega lausete osakaal kõikides klassides enam edutute õpilaste rühmas (vt lisa 13). Seejuures oli vigade vähenemine kõige suurem katseklassides. Nimetatud parameetri osas saadi seega kinnitust oletusele, et kõnetegevuse operatsioonide süstemaatilisel kujundamisel põhinev lausearendustöö annab häid tulemusi just süntaktiliste oskuste poolest madalama kõnearengu tasemega õpilaste puhul.

Tekstide lauseliigilise koostise ja süntaksivigade sageduse vahel olulisi seoseid ei täheldatud, v.a ahellausete osas – nimetatud konstruktsioone esines edututel õpilastel enne eksperimentaalperioodi algust koostatud ümberjutustustes enam (vt lisa 14). Eriti suur erinevus teistest edukusrühmadest ilmnis eksperimentaalklassis 5 Ea, kus ahellausete osakaal oli 20% (keskmiselt edukatel 5%, edukatel 8%), ning kuuendas kontrollklassis (edututel 25%, keskmise ja kõrge edukusega lastel 3%). Viiendas kontrollklassis jäi nimetatud erinevus edukusrühmade vahel väiksemaks, katseklassis 5 Ec erinevust ei ilmnenu.

Õpetusperioodi jooksul vähenes ahellausete kasutamine eksperimentaalklasside kõikides edukusrühmades, kõige enam aga 5 Ea klassi edututel õpilastel – õpetava eksperimendi lõppedes oli ahellausete osakaal nimetatud õpilasarühma kirjalikes tekstides langenud kolmele protsendile. Kontrollklasside edutute õpilaste kirjatöodes ahellausete esinemissageduses seevastu olulisi muutusi ei ilmnenu. Nimetatud lausetüübi osakaal vähenes märgatavalt vaid viienda kontrollklassi keskmise ja kõrge edukusega õpilaste tekstides, kuuendas jäi lause kasutamiskiivsus samale tasemele. Seega on alust arvata, et eespool kirjeldatud lausearendustöö kaasabil paranes lausepiiride määramise oskus katseklasside kõikide edukusrühmade, eriti aga madalama kõnearengu tasemega õpilastel.

Osalauseid siduvate rinnastus- ja alistusseoste kasutamissageduse ning tekstide süntaktilise õigsuse vahel seost ei ilmnenu (rinnastusseoste ja süntaksivigadega lausete osakaalu korrelatsioon $r = -0,03$, alistusseoste ja vigadega lausete osakaalu korrelatsioon $r = 0,02$). Eelnevalt selgus, et rinnastusseoste kasutamiskiivsus vaadeldava aja jooksul olulisi

²³ Rühmade moodustamise aluseks oli süntaksivigadega lausete osakaalu keskmine hälbimine: kõigepealt jagati klassid kolme rühma, millest keskmise moodustasid õpilased, kelle vigadega lausete osakaal jäi standardhälbe piiridesse. Saadud keskmise rühma tulemustest võeti veel kord standardhälve ning saadi kolm edukusgruppi, millest nõrkade õpilaste vigaste lausete osakaal ületas nn kahekordse standardhälbe piiri, keskmise rühma tulemused jäid selle piiridesse, tugevate õpilaste tulemused jäid sellest madalamaks.

muutusi ei esinenud üheski klassis, alistusseoste kasutamine eksperimentaalklassides mõnevõrra sagenes (vt 3.2.2.). Detailsemal analüüsil selgus, et muutused alistusseoste kasutamiskiivsuses puudutasid katsegrupi kõiki edukusrühmi, ükski rühm teistest olulisel määral ei erinenud (vt lisa 15).

Tekstide pikkuse ja süntaksivigade esinemissageduse vahel olulist statistilist seost ei ilmnunud ($r = -0,26$), mis kinnitab oletust, et kuigi süntaktiliste oskuste poolest madalamal arengutasemel olevate õpilaste kirjalikud tekstid on enamasti eakaaslaste kirjatöödest lühemad, võivad nad koostada ka mahukaid kirjatöid. Eelneval analüüsil selgus, et pildiseeria järgi koostatud tekstid olid eksperimentaalarühmas kontrollklassidega võrreldes oluliselt pikemad (vt 3.2.4.). Seejuures kasvas tekstimaht kõikides edukusrühmades (vt lisa 16).

Kokkuvõtteks – süntaktiliste oskuste poolest madalama arengutasemega eksperimentaalklassiõpilaste kontekstisidusate lausete koostamise oskused paranesid vaadeldava perioodi jooksul kõikide analüüsitud aspektide – tekstide süntaktilise õigsuse, lauseliigilise koostise, osalauseid siduvate alistusseoste sageduse ja tekstimahu – osas. Edukamate eakaaslastega võrreldes toimus lausete süntaktilise struktureerimise oskuse kiirem areng, mida kajastab süntaksivigade ja ahellausete hulga oluline vähenemine edutute õpilaste kirjalikes tekstides.

KOKKUVÕTE

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli kirjeldada võimalusi tavakooli keskastme õpilaste kirjaliku eneseväljendusoskuste arendamiseks. Selleks selgitati esmalt õpilaste tekstikoostamisoskused ning ilmnevad puudused vastavas vanuseastmes. Süntaktiliste oskuste algtaseme määramisel võeti aluseks õpilaste kirjutatud ümberjutustused, milles analüüsiti järgmisi aspekte: tekstide lauseliigilist koostist, liitlausetega väljendatavaid suhteid ja kasutatud sidendeid, süntaksivigu, tekstide pikkust ning sidusust. Sidususe analüüs hõlmas vaid lausete seostamise leksikaalseid vahendeid, vaatluse alt jäeti kõrvale peamine grammatiline vahend – sõnajärg. Lausete seostamisoskusi uuriti kolme eksperimentaalrühma ja kuue kontrollrühma õpilase koostatud kirjatöodes.

Õpilastekstide analüüsil saadi kinnitust *esimesele hüpoteesile*, et 5.– 6. klassi lapsed kasutavad tekstilausete seostamisel vähe eri liiki leksikaalseid vahendeid, ülekaalukalt kasutatakse otsest kordust ja asesõnu. Õpilaste kirjalikud tekstid sisaldavad kõiki lauseliike, kõige enam ja üsna võrdselt koostatakse liht- ja põimlauseid. Ümberjutustuste analüüs kinnitas samuti oletust (*2. hüpotees*), et õpiraskustega lastel ilmnevad suuremad raskused tekstisidusate lausete koostamisel: oluliselt enam tehakse süntaksivigu, suhteliselt sageli koostatakse kirjaliku kõne mahajäämusele viitavaid primitiivseid konstruktsioone – baas- ja ahellauseid.

Töös analüüsiti ka koolides kasutatavaid õppematerjale, täpsemalt kontekstiväliste ja -sidusate lausete loome- ja tajuoskusi arendavaid harjutusi 4.– 6. klassi emakeele töövihikutes, pöörates tähelepanu kujundatavatele taju- ja loomeoperatsioonidele. Viies kokku andmed vastavas vanuseastmes puudulikult omandatud kõnetegevuse operatsioonidest ning töövihikute harjutusvara abil kujundatavatest operatsioonidest, selgitati välja õppematerjalides ilmnevad puudujäägid. Töövihikute analüüs andis kinnitust eelnevalt püstitatud *hüpoteesile* (*3*), et tavakoolis kasutatavad õppematerjalid peegeldavad mitmes mõttes selgete seisukohtade puudumist põhikooli süntaksiõpetuses. Suur osa ülesandeid on vaid näiliselt praktilise kõnearendusliku väärtusega, kujundades eelkõige grammatika-alaseid teadmisi ja oskusi. Analüüsil ilmnas, et harjutuste jaotumine töövihikutes on ebaühtlane: suures ülekaalus on sõnade, sõnaühendite, osalauseste valikut eeldavad lünkharjutused, äärmiselt väike on seejuures sidendi valikut eeldavate ülesannete hulk. Suhteliselt rohkesti esineb ka kõnearenduslikult väheefektiivseid ülesandeid – lause koostamist esitatud sõna, sõnavormi või sõnaühendiga.

Ülesandeid, mille lahendamine eeldab muuteoperatsioonide sooritamist (sõnade ümberpaigutamist, asendamist, kustutamist, lisamist, sõnavormide muutmist, lausete ühendamist/sisestamist jne), on mõlemas õppekomplektis vähe, kuigi metoodilise kirjanduse andmeil peetakse neid kirjaliku eneseväljendusoskuse arendamisel tõhusaks vahendiks. Analüütilised ülesanded eeldavad valdavalt üksnes formaalse analüüsi sooritamist, semantilist analüüsi nõutakse harjutustes vaid üksikjuhtudel.

Analüüsi tulemused ei kinnitanud *hüpoteesi (4)*, et tavakooli õppematerjalid sisaldavad piisaval hulgal lausete seostamist arendavaid ülesandeid – nimetatud liiki harjutusi leidub mõlemas analüüsitud õppekomplektis napilt.

Emakeele õppevara puudustest ning keskastme õpilaste kirjaliku tekstikoostamisoskuste tasemest lähtudes koostati täiendav, kõnetegevuse psühholingvistilisi seaduspärasusi arvestav harjutuste süsteem tekstikoostamisoskuste arendamiseks 5. õppeaastal. Eksperimentaalperioodi pikkus oli üks aasta, katserühma moodustas 42 viienda (perioodi lõpul kuuenda) klassi õpilast. Kontrollrühm koosnes 30 viienda ja 33 kuuenda (perioodi lõpul vastavalt kuuenda ja seitsmenda) klassi õpilasest, s.o kokku 63 lapsest. Harjutuste rühmad vastavalt raskusastmete tõusule olid järgmised.

1. Lihtsate fraaside ühendamine koondlauseteks.
2. Ahellausete muutmine koondlauseteks.
3. Liitlausete koostamine, täiendamine ja teisendamine.
4. Baaslausete ühendamine/sisestamine laiendatud lihtlauseteks.
5. Lausete laiendamine.
6. Liitlausete muutmine laiendatud lihtlauseteks.
7. Ahellausete jaotamine normatiivseteks lauseteks.
8. Ahel-, baas- ning liiga pikki liitlauseid sisaldavate tekstide korrigeerimine.
9. Suulise kõne teksti muutmine kirjalikuks.
10. Kontekstiväliste lausete muutmine kontekstisidusateks.

Kirjeldatud harjutusvara mõju eksperimentaalrühma õpilaste tekstikoostamisoskustele kontrolliti kahe teksti (ümberjutustuse ja pildiseeria järgi koostatud jutukese) alusel, millest esimene kirjutati eksperimentaalperioodi ajal, teine selle lõpus. Tulemused olid kokkuvõtlikult järgmised.

1. Eksperimentaalrühmas muutus keerukamaks tekstide lauseliigiline koostis (vähenes baas-, väheste laienditega lihtlausete ning ahel- ja poolikute lausete koostamine), kontrollrühmades kirjeldatud muutusi ei toimunud või olid need oluliselt väiksemad.
2. Katserühmas sagenes alistusseoste kasutamine liitlausetes, oluline areng toimus seejuures aja- ning põhjuslikke seoseid väljendavate määruslausete kasutamiskiivsuses. Kontrollrühma õpilastega võrreldes hakati koostama mõnevõrra enam ka täiendlauseid. Rinnastusseoste kasutamiskiivsus jäi kõikides õpilasgruppides ühtlasele tasemele. Osalauseid seostavate sidendite osas olulisi klassidevahelisi erinevusi ega märgatavat arengut ei toimunud.
3. Eksperimentaalperioodi jooksul paranesid katserühmade õpilaste lauseloomeskused kontrollrühmadega võrreldes oluliselt enam. Eksimuste vähenemine hõlmas kõiki vealiike, enam vähenes puuduvate liikmetega lausete koostamine, sõnajärjevigade hulk, eksimine sõnavormi valikul ning otsekõne väär kasutamine.
4. Ümberjutustuste mahud olid katse- ja kontrollrühmades sarnased. Pildiseeria järgi koostatud jutukesed olid aga eksperimentaalrühmas mõnevõrra pikemad. Pikimaid tekste koostasid seejuures juba eksperimentaalperioodi alguses mahukamaid kirjatöid koostanud õpilased.
5. Katserühma kolme õpilase tekstide sidususes ilmnesid järgmised muutused: mitmekesisus semantilist kordust väljendav sõnavara (otsesele kordusele ja asesõnadele lisaks hakati kasutama ka sünonüüme ning eri üldistusastmega sõnu), mõnevõrra sagenes lausete ja tekstilõikude vaheliste loogiliste seoste väljendamine. Analüüsitud kuue kontrollrühmaõpilase kirjatöodes nimetatud muutusi ei täheldatud.

Õpilastekstide analüüsi tulemused kinnitasid seega eelnevalt püstitatud *hüpoteesi (5)*, et psühholingvistiliselt põhjendatud (kõnearengu tasemest ning kujundatavatest kõnetegevuse operatsioonidest lähtuva) harjutusmaterjali rakendamisel paranevad kirjaliku tekstiloome oskused nn tavametoodika alusel õppivate lastega võrreldes enam: väheeb süntaksivigade ja primitiivsete lausekonstruktsioonide hulk, sageneb ehituselt keerukamate, st alistusseostega liitlausete kasutamine, paraneb lausepiiride määramise ning lausete seostamise oskus. Osaliselt saadi kinnitust ka *hüpoteesile 6*, et kirjeldatud harjutusvara rakendamine annab eriti häid tulemusi õpiraskustega laste puhul, kelle süntaktilised oskused on eakohasest madalamal tasemel – eakaaslastega võrreldes vähenes enam süntaksivigade hulk ning ahellausete

koostamine, ülejäänud analüüsi aspektide osas oli tekstikoostamisoskuste areng edukamate õpilastega sarnane.

Põhikooli keskastme emakeeleõpetajatele ning õppekirjanduse koostajaile võib eelöeldu põhjal anda järgmisi **metoodilisi soovitusi**.

- Harjutusmaterjali valikul ja järjestamisel lähtuda kujundatavatest kõnetaju ja -loome operatsioonidest – alustada väiksema hulga operatsioonide sooritamist eeldavatest ülesannetest, vastavalt saavutatud oskustele tõsta harjutuste raskusastet.
- Harjutada muuteoperatsioonide sooritamist nii üksiklause tasandil (sõnajärje muutmine, sõnaasendus, sõnavormide muutmine jne) kui ka mitme lause ulatuses (lausete ühendamine/sisestamine).
- Teadvustada lastele sidususest tulenevaid lisanõudeid tekstilausete koostamisel, harjutada sidususe keeleliste vahendite leidmist ning kasutamist. Sobivaks töövõtteks on mitmesuguste tekstide (laste enda, kaasõpilaste ning õpetaja koostatud tekstide) redigeerimine.
- Õpetada lapsi eristama suulise ja kirjaliku keelekasutuse leksikaalseid ja süntaktilisi iseärasusi ning tekstide kirjutamisel nendega arvestama. Töövõtteks sobib näiteks eelnevalt kuulatud suuliste tekstide muutmine kirjalikeks.
- Lausearendustöö praktilise väärtuse tõhustamiseks seostada lausetaju arendavates ülesannetes formaalne (kasutatud keelevahendite) analüüs semantilise (lause tähendusega).

Õpilastekstide analüüs püstitas ühtlasi **küsimusi**, mis vajavad edasist uurimist:

- missugused olid eksperimentaalperioodi jooksul toimunud muutused lausete grammatilisel seostamisel (lausete sõnajärjes);
- kas eespool kirjeldatud lausearendustöö avaldas mõju ka tekstide sisuomadustele;
- mis õppeaasta on sobivaim ühe või teise tekstiloome osaoskuse kujundamiseks.

Täiendavat õppematerjali ja harjutuste süsteemi kasutati ainult kahes 5. klassis. Tulemustele võis mõju avaldada õpetajate isiksus, laste individuaalsed omadused jne. Seetõttu on saadud tulemusi edaspidi otstarbekas kontrollida.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Aluniene, Z.** Lausetevahelised seosed IV klassi kirjandeis. – Emakeele õpetamise küsimusi IV. Tallinn: Valgus, 1972. Lk 83–97.
- Aus, A.** Tekstiõpetusest põhikoolis: kirjandiõpetus ja alustekstidest lähtuv kirjutamine. Magistritöö. Tartu, 2001.
- Aus, A.** Tekstiõpetuse töövihik põhikooli vanemale astmele. Tartu: TÜ Kirjastus, 2002.
- Bock, K., Levelt, W.** Language production: Grammatical Encoding. – Handbook of Psycholinguistics. Ed by M.A.Gernsbacher. San Diego: Academic Press, 1994. P. 945–984.
- Cameron, C.A., Lee, K., Webster, S., Munro, K., Hunt, A.K., Linton, M.J.** Text Cohesion in Children`s Narrative Writing. – Applied Psycholinguistics, 1995, Vol. 16. P. 257–269.
- Dijk, T. A. van, Kintsch, W.** Strategies of Discourse Comprehension. New York, London: Academic Press, 1983.
- Eesti keele grammatika II: Süntaks. Kiri.** – Toim M.Erelt. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut, 1993.
- Ehala, M.** Rõõm keelest. – Oma Keel 2, 2002. Lk 51–55.
- Eller, P.** V klassi õpilaste kirjandid. Lõputöö. Tartu, 1997.
- Eller, P.** V klassi õpilaste tekstisidused laused – Töid eripedagoogikast XV. Tartu: TÜ Kirjastus, 1999. Lk 129–146.
- Fairglough, N.** Discourse and Social Change. London: Polity Press, 1992.
- Hennoste, T.** Eesti keel suuline. – Vikerkaar 5–6, 1999. Lk 145–152.
- Hennoste, T.** Sissejuhatus suulisesse eesti keelde. Suulise kõne erisõnavara I.– Akadeemia 6, 2000 a. Lk 1350–1351.
- Hennoste, T.** Sissejuhatus suulisesse eesti keelde. Lausung suulises kõnes I. – Akadeemia 9, 2000 b. Lk 2223–2254.
- Karlep, K.** Emakeele abiõpe I. Üldküsimused. Tartu: TÜ Kirjastus, 1999.
- Karlep, K.** Kõnearendus. Emakeele abiõpe II. Tartu: TÜ Kirjastus, 2003.
- Karlep, K.** Mis on muuteoperatsioonid ? – Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel 2. Tartu, 2000. Lk 20–23.

- Karlep, K.** Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu: TÜ Kirjastus, 1998.
- Karlep, K., Kontor, A.** III – IV klassi abiõppelaste vahendatud tekstiloome. – Töid eripedagoogikast XVI. Tartu: TÜ Kirjastus, 2001. Lk 97–138.
- Karlep, K., Plado, K., Tõnurist, T.** I – V klassi eesti laste süntaktilised oskused: baaslausete ühendamine ja moodustamine. – Töid eripedagoogikast XV. Tartu: TÜ Kirjastus, 1999. Lk 67–128.
- Karlsson, F.** Üldkeeleteadus. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 2002.
- Kasik, R.** Lingvistiline tekstianalüüs. – Teoreetiline keeleteadus Eestis. Tartu Ülikooli üldkeeleteaduse õppetooli toimetised 4. Tartu: TÜ Kirjastus, 2002. Lk 74–88.
- Kasik, R.** Mis on pedagoogiline grammatika? – Keel ja Kirjandus 1, 1995. Lk 48–55.
- Kerge, K.** Eesti süntaks keeleõppe praktikule. Tallinn: TEA Kirjastus, 2001.
- Kiin, A.** Õppekomplekt *Noor keelekasutaja II* koolis. Koolikorralduse magistritöö. Tartu, 2003.
- Kintsch, W.** The Psychology of Discourse Processing. – Handbook of Psycholinguistics. Ed by M.A.Gernsbacher. San Diego: Academic Press, 1994. P. 721–739.
- Leiwo, M.** Lapse keeleline areng. Tallinn: TPÜ, 1993.
- Lepajõe, K.** Tekstiõpetuse võimalusi põhikoolis: protsesskirjutamine. Magistritöö. Tartu, 1997.
- Mägi, K.** Emakeele riiklikust ainekavast. – Haridus 1, 2000. Lk 43–48.
- Oakhill, J.** Individual Differences in Children`s Text Comprehension. – Handbook of Psycholinguistics. Ed by M.A.Gernsbacher. San Diego: Academic Press, 1994. P. 821–848.
- Plado, K.** Liitlause struktuur-semantiline analüüs emakeele õpetamise erimetoodikas. – Вопросы совершенствования обучения и воспитания аномальных детей. Труды по дефектологии. Tartu: TRÜ Toimetised, 1982. Lk. 42–50.
- Plado, K.** Liitlausete õpetamine õpiraskustega lastele. Referaat magistrikraadi taotlemiseks. Tartu, 1996.
- Plado, K.** Liitlause õpetamine õpiraskustega lastele. – Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel. Tartu, 1997. Lk 53–65.
- Plado, K.** Muuteoperatsioonide õpetamise mõju tavakooli II klassi õpilaste jutustamise kvaliteedile. – Töid eripedagoogikast XVI. Tartu: TÜ Kirjastus, 2001. Lk 139–173.
- Põhihariduse lihtsustatud (abiõppe) õppekava.** Tallinn, 1998.

- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava.** Riigi Teataja I 2002, 20, 116.
- Ristmägi, A.** V ja VII klassi õpilaste lausestuse võrdlev iseloomustus. – Keeledidaktikast emakeeleseksioonini 1986 – 2001. Tallinn, 2001. Lk 43–49.
- Uusen, A.** Emakeele õpetamisest. Klassiõpetajale. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 2002.
- Uusen, A.** Kirjutamine – oskus, mida on võimalik õppida. – Hakkame lugema ja kirjutama. Tallinn: Haridustöötajate Koolituskeskus, 1995. Lk 4–24.
- Villand, L.** Kirjandiõpetuse teooria ja praktika. Tallinn: Valgus, 1975.
- Villand, L.** Sõnastusvigade liigid ja ravi. Tallinn: Valgus, 1966.
- Õim, H.** Inimene, keel ja arvuti. Tallinn: Valgus, 1983.
- Õim, H., Koit, M.** Mõtlemine ja selle mõjutamine tavakujutlustes: kommunikatiivsed strateegiad. – Akadeemia 1, 1994. Lk 25–45.
- Õim, H.** Pragmaatika ja keelelise suhtlemise teooria. – Keel ja Kirjandus 5, 1986. Lk 257–269.
- Õim, H.** Semantika. Tallinn: Valgus, 1974.
- Õim, H.** Tekst ja selle mõistmine. – Eesti keele grammatika probleeme. Tartu: TRÜ Toimetised, 1981. Lk 106–122.
- Õunapuu, T.** Eesti keele õpetamise metoodika. Tallinn: Koolibri, 1992.
- Ахутина, Т.В.** Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. Москва: Изд-во МГУ, 1989.
- Бейлин, Дж. (Bailyn).** Краткая история генеративной грамматики . – Фундаментальные направления современной американской лингвистики. Под ред. А.А.Кибрика, И.М.Кобозевой и И.А.Секериной. Москва: Изд-во МУ, 1997. С 13–59.
- Величко, Л.И.** Работа над текстом на уроках русского языка: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1983.
- Дейк, Т.А. ван (Dijk).** Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И.А.Бодуена де Куртенэ, 2000.
- Дридзе, Т.М.** Язык и социальная психология. Москва: Высшая школа, 1980.
- Жинкин, Н.И.** Развитие письменной речи учащихся III–VII классов. –Известия Академии педагогических наук РСФСР. Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи. Москва, 1956. С. 141–250.
- Жинкин, Н.И.** Речь как проводник информации. Москва: Наука, 1982.

- Залевская, А.А.** Введение в психолингвистику. Москва: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999.
- Ладыженская, Т.А., Баранов, М.Т.** Особенности языка ученических изложений. Москва: Просвещение, 1965.
- Леонтьев, А.А.** Основы психолингвистики. Москва: Смысл, 1997.
- Леонтьев, А.А.** Понятие текста в современной лингвистике и психологии. – Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Под. ред. Ю.А.Жлуктенко, А.А.Леонтьева. Киев: Вища школа, 1979. С. 7–18.
- Лурия, А.Р.** Язык и сознание. Москва: Феникс, 1998.
- Рахмакова, Т.Н.** Некоторые особенности письменной речи младших школьников с задержкой психического развития. – Дефектология 2, 1991. С. 10–16.
- Цеплите, Б.А.** Изучение навыков текстообразования при диагностике задержки психического развития учащихся. – Диагностика интеллектуального развития учащихся. Рига: Авотс, 1980. С. 87–140.

ANALÜSITUD ÕPPEKIRJANDUS

- Hiisjärv, P.** Eesti keele töövihik 4. klassile, I osa. Tallinn: Avita, 2003.
- Hiisjärv, P.** Eesti keele töövihik 4. klassile, II osa. Tallinn: Avita, 2003.
- Hiisjärv, P.** Eesti keele töövihik 5. klassile, I osa. Tallinn: Avita, 2003.
- Hiisjärv, P.** Eesti keele töövihik 5. klassile, II osa. Tallinn: Avita, 2003.
- Hiisjärv, P.** Eesti keele töövihik 6. klassile, I osa. Tallinn: Avita, 2003.
- Hiisjärv, P.** Eesti keele töövihik 6. klassile, II osa. Tallinn: Avita, 2002.
- Maanso, V., Vardja, K., Vardja, M.** Emakeele ABC. IV klassi töövihik. 1. osa. Tallinn: Koolibri, 2003.
- Maanso, V., Vardja, K., Vardja, M.** Emakeele ABC. IV klassi töövihik. 2. osa. Tallinn: Koolibri, 2003.
- Maanso, V., Vardja, K., Vardja, M.** Sõnasõber. V klassi töövihik. 1. osa. Tallinn: Koolibri, 2000.
- Maanso, V., Vardja, K., Vardja, M.** Sõnasõber. V klassi töövihik. 2. osa. Tallinn: Koolibri, 2000.
- Maanso, V., Vardja, K., Vardja, M.** Keelesõber. VI klassi töövihik. 1. osa. Tallinn: Koolibri, 2003.
- Maanso, V., Vardja, K., Vardja, M.** Keelesõber. VI klassi töövihik. 2. osa. Tallinn: Koolibri, 2003.

SUMMARY

The aim of the present research paper was to describe the possibilities for developing the skill of written self-expression among the 4–6th grade pupils of comprehensive schools. For that purpose the skill of compiling texts and the shortcomings existing in the respective age group were first studied. In defining the initial level of syntactic skills the compositions which were presented in the form of stories retold by pupils in their own words were taken as a basis. The following aspects were analysed: the kinds of sentences used in the texts, relations expressed with composite sentences and the connectives used, syntactic errors, the length and coherence of texts. The analysis of coherence covered only the lexical means used in connecting sentences, the main grammatical means – word order – was left beyond the scope of the present research. The skill of connecting sentences was studied on the basis of the compositions of the pupils of three experimental and six control groups.

The analysis of the written works of the pupils gave proof to the *first hypothesis* that the 5–6th grade pupils use very few lexical means of different kinds in connecting sentences in a text, direct repetition and pronouns being the most popular. The pupils' compositions contain all kinds of sentences, yet simple and complex sentences are quite equally most often used. The analysis of the stories retold by the pupils gave also proof to the assumption (the *second hypothesis*) that pupils with learning disabilities face more serious difficulties in forming coherent sentences: the number of syntactic errors is considerably bigger and one can quite often find primitive constructions – basic sentences and chain sentences – that imply to the lag in written speech.

The research covered also the teaching material used in schools, namely the exercises aimed at developing the skill of forming and perceiving contextual and non-contextual sentences in the mother tongue workbooks of grades 4–6, laying an emphasis on operations of perception and formation that can be shaped. By drawing together the data concerning the speech operations acquired in the respective age group incompletely and the operations developed with the help of the workbooks, the shortcomings found in the teaching material were drawn out. The analysis of workbooks gave proof to the *third hypothesis* that the teaching material used in comprehensive schools reflects in many senses the absence of clear principles in teaching the syntax in basic school. A number of exercises is only seemingly of a practical value as far as the development of speech is concerned, forming first of all

knowledge and skills of grammar. The analysis showed that the arrangement of exercises in a workbook is uneven: there are mainly gap-fill exercises which concentrate on the choice of words, expressions and clauses, the proportion of those which deal with the choice of a connective is extremely small. Quite frequent is also the occurrence of exercises the effectiveness of which is very small bearing in mind the development of speech: the pupil is expected to form sentences with a given word, word form or a clause. The number of exercises which call for the performance of transforming operations (the changing of word order, the replacing, deleting or adding of words, the changing of word forms, the connecting of sentences etc) is small, although literature on methodology considers these exercises to be very efficient in developing the skill of written self-expression. Analytical exercises call in most cases only for the performance of a formal analysis, semantic analysis is expected only in a few cases.

The results of the analyses did not give any proof to the *fourth hypothesis* that the teaching material used in the comprehensive school includes a sufficient amount of exercises that develop the joining of sentences – the exercises of this kind can be found in the two analysed teaching sets vary rarely.

On the basis of the shortcomings of the teaching material used for the teaching of mother tongue and taking into account the level of the skill of compiling written texts among the pupils of grades 4–6, a complementary system of exercises was created for the 5th graders, aimed at the development of the skill of the compiling of text and considering the psycholinguistic regularities of speech. The experimental period lasted for one year, the experimental group was formed of 42 fifth graders (by the end of the experimental period 6th graders). The control group consisted of 30 fifth and 33 sixth graders (by the end of the period respectively 6th and 7th graders), which makes all in all 63 pupils. The groups of exercises were according to the increase in the degree of difficulty the following.

1. The joining of simple phrases into sentences with recurrent parts.
2. The transformation of chain sentences into sentences with recurrent parts.
3. The formation, completion and transformation of composite sentences.
4. The joining of basic sentences into extended simple sentences.
5. The extension of sentences.
6. The transformation of composite sentences into extended simple sentences.
7. The division of chain sentences into normative sentences.

8. The correction of texts including chain sentences, basic sentences and too long composite sentences.
9. The transformation of oral speech into written speech.
10. The transformation of non-contextual sentences into contextual sentences.

The effect of the described exercises on the skill of compiling texts among the pupils of the experimental group was checked on the basis of two texts (one that was to be retold and another that was to be compiled on the basis of a series of pictures). The first text was written during the experimental period, the other one at its end. The results were in short the following.

1. In the experimental group the kinds of sentences used in the composition of texts became more varied (the composing of basic sentences, simple sentences with few extensions as well as chain sentences and incomplete sentences became more rare), in the control groups the changes mentioned above did not take place or they were considerably smaller.
2. In the experimental group the use of subordinate relations in composite sentences increased, an important development was thereby detected in the frequency of the use of adverbial clauses expressing relations of time and cause. Also the attributive clauses were taken into use to some extent more often when compared to the pupils in the control group. The level of the use of co-ordination remained the same in all the groups. As for the connectives joining the clauses no significant differences between different classes nor considerable development were discovered.
3. During the experimental period the skill of forming sentences improved considerably more among the pupils belonging to the experimental group than among those of the control group. The decrease in the number of errors covered all types of mistakes, above all the use of incomplete sentences, wrong word order, incorrect word form and the wrong use of direct speech diminished.
4. The volumes of the stories retold were the same in both the experimental and the control group. But the stories composed on the basis of a series of pictures were in the experimental group to some extent longer. The longest texts were thereby composed by those who had done so already at the beginning of the experimental period.
5. As for the coherence of the texts written by three pupils of the experimental group, the following changes were detected: the vocabulary expressing semantic repetition became more varied (in addition to direct repetition and pronouns synonyms and words of a varied

level of generalisation were taken into use), to some degree the use of logical connections between sentences and paragraphs became also more frequent. In the written works of the six pupils of the control group, the analysis showed no changes of such kind.

The results of the analysis of the pupils' works gave thus proof to the posed *fifth hypothesis* that by using psycholinguistically founded teaching material (which proceed from the level of the development of speech and the operations of speech under formation) the skill of compiling written texts improves more than it does in the case of those children who learn according to the common methodology: the amount of syntactic errors and primitive sentence structures decreases, the use of more elaborate composite sentences, including sentences using subordination, increases, the skill of defining the beginning and end of the sentence and the skill of connecting sentences improves. Some proof was found also for the *sixth hypothesis* that the application of the described teaching material gives especially good results in the case of pupils with learning disabilities, the syntactic skills of whose are of a lower level than common for their age. Compared to their fellow pupils a more remarkable decrease was seen in the amount of syntactic errors and in the use of chain sentences, as for other aspects of analysis, the development of the skill of compiling texts was similar to those of the more successful pupils.

On the basis of the aforesaid the teachers of mother tongue and the writers of textbooks can be given the following ***methodological recommendations***.

- In choosing and arranging the exercises the speech perception and formation operations under shaping should be proceeded from – one should start with exercises which call for the performance of a smaller number of operations and the level of difficulty should be increased in accordance with the acquired skills.
- The performance of transformation operations should be practiced both on the level of the single sentence (the changing of word order, the replacing of words, the changing of word forms etc) as well as in the range of many sentences (the connecting/inserting of sentences).
- The additional requirements that derive from the need for coherence and concern the forming of textual sentences should be brought into the children's consciousness and the finding of lexical means for guaranteeing coherence should be practiced. An appropriate

method of work would be the revision of various texts (those composed by pupils themselves, by fellow pupils and by teachers).

- Children should be taught to draw distinctions between the lexical and syntactic peculiarities of written and oral speech and to take them into account while writing a text. A method of work could be the transforming of oral texts listened to into written texts.
- In order to improve the practical value of the work aimed at the improving of sentence formation the formal analysis (the grammatical means used) should be connected to semantic analyses (the meaning of the sentence) in the exercises developing sentence perception.

The analyses of works written by pupils posed also some *questions* that need to be studied further:

- which were the changes in the grammatical joining of sentences (the word order in sentences) that took place during the experimental period;
- did the work aimed at the improving of sentence formation described above influence the characteristics concerning the content of the text;
- which school year is the most appropriate one for the developing of one or another skill of text formation.

Additional teaching material and system of exercises was used only in two fifth grades. The results may have been influenced by the personality of the teacher, the individual characteristics of the children etc. Therefore it would be expedient for the results obtained to be checked in the future.

LISAD

Lisa 1

Märgitud tammed

H.Jõgisalu järgi

Velise mõisa metsavaht, vana Tõrvaaugu Jaagup, tuli kord teed mööda läbi oma vahtkonna. Korraga jäi mehele silma, et ühele puule oli külge seotud valge paelajupp või riideriba. Jaagup arvas, et lapsed on seal mänginud, ja läks edasi.

Natukese maa taga oli jälle puul pael oksa küljes, tee ääres veel teisel-kolmandal samamoodi. Jaagup arutas omaette, et ju on lapsed kooliteel puudele lipsud külge sidunud ja sedasi teed märkinud. Ei olnud näha, et mingit pahandust oleks tehtud.

Edasi minnes hakkas asi Jaagupile siiski imelik tunduma, sest ka metsa sees oli märgitud puud veel terve hulk. Teeraja märkimist ei saanud sellest küll arvata. Ja siis läksid metsavahil nagu silmad lahti: märgitud polnud sugugi ükskõik millised puud, vaid ainult noored sirged tammed. Kuigi puud olid lehtedest paljad ja sügiseselt raagus, tundis eemalt ära, mihukestele olid märgid külge pandud.

“Sellel asjal on tähendus juures!” läks Jaagupil hing täis. Ta mõistis, et keegi oli need puud enda tarvis ära märkinud. See aga oli juba selge vargus. Metsavaht ei teadnud ainult, millal puudele järgi tullakse. Pimedal ajal kindlasti, milleks muidu need valged paelad. Kas tuleb varas selsamal õhtul, öösel või hoopis hiljem? Jää nüüd pimedasse metsa valvama, kui midagi kindlat teada pole.

Jaagup vaatas ringi, piilus metsa alla, kuulatas, ega teed mööda keegi ei tule, ja hakkas siis kähku-kähku metsas puude vahel askeldama. Ise pomises habemesse: “Ma tahaks näha, mis nägu see teeb, kes need puud ära viib!”

Üks külamees kratsis hommikul habet ja sügas kukalt, kui öösel mõisa metsast toodud puukoormat vaatas. Koorem oli nagu ümber vahetatud - märgitud tammedest olid lepad saanud. Siledad ja sirged küll, aga selged lepanotid.

Jaagup seekord varga jälgi ajama ei hakanudki.

Emakeele töövihikute lauseloome harjutuste loetelu

Lausetasandi harjutused

Koolibri

Avita

	Harjutuste hulk	TV osa: harj nr	Harjutuste hulk	TV osa: harj nr (lk)
1. Sobitusarjutused				
4. klass	2	I: 70, 99	3	II: 2 (53), 8 (56), 13 (99)
5. klass	3	I: 66; II: 20, 48	2	I: 4 (68); II: 5 (68)
6. klass	2	I: 80, 82	1	II: 7 (11)
2. Deformeeritud lause taastamine				
4. klass	-		1	II: 2 (73)
5. klass	-		-	
6. klass	1	II: 72	3	I: 15 (72), 18 (74), 21 (77)
3. Sidendilünga täitmine				
4. klass	2	I: 98; II: 71	1	II: 15 (100)
5. klass	2	II: 7, 46	3	II: 4 (67), 12 (74), 16 (78)
6. klass	1	I: 81	1	II: 8 (42)
4. Lauseliikme lünga täitmine				
4. klass	16	I: 5, 34, 37, 49, 94, 96, 100; II: 9, 23, 24, 46, 52, 61, 89, 90, 92	19	I: 20 (61), 22 (62), 67, 8 (74), 18 (81), 26 (85); II: (3), 2 (8), 2 (29), 12 (36), 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12 (54-59), 3 (74), 4 (93)
5. klass	13	I: 22, 35, 41, 58; II: 3, 9, 10, 25, 40, 47, 49, 59, 76	28	I: 9 (14), 14, 15 (19), 2 (31), 3 (33), 9 (40), 2 (63), 6 (70), 14 (81), 4 (98), 8 (103), 15 (112); II: 9 (17), 14 (23), 16, 17, 18, 19, 20 (27- 30), 1 (37), 4 (38), 13 (48), 6 (92), 7 (93), 8 (116), 12 (121), 14 (123), 15 (124)
6. klass	29	I: 7, 11, 12, 13, 17, 21, 25, 32, 39, 59, 66, 79, 83, 84, 85; II: 5, 10, 19, 22, 32, 36, 40, 77, 78, 79, 86, 92, 93, 94	18	I: 3, 15 (19), 22 (23), 26 (26), 4 (36), 10 (67), 3 (87); II: 2 (6), 5 (8), 6 (9), 8 (12), 11 (15), 15 (23), 2 (37), 10 (43), 14 (47), 15 (73), (77)
5. Lause moodustamine pildi abil				
4. klass	1	I: 105	2	I: 19 (60);

				II: (67)
5. klass	2	II: 13,67	1	I: 9 (75)
6. klass	-		1	II: 13 (47)
6. Lause moodustamine skeemi abil				
4. klass	1	II: 64	-	
5. klass	-		-	
6. klass	1	I: 27	-	
7. Lause koostamine esitatud sõna, sõnavormi või sõnaühendiga				
4. klass	4	I: 69, 76,101; II: 55	13	I: 7 (8), 31 (33), 37 (37), 11 (77), 15 (79), 20 (82), 21 (82), 22 (83),20 (105); II: 14 (60), 17 (64), 7, 8 (76)
5. klass	2	I: 39; II: 34	5	I:3 (6); II: 9 (72), 10 (73), 11 (73), 5 (114)
6. klass	6	I: 20, 24, 35,48, 70; II: 49	2	I: 23 (24), 18 (104)
8. Lause koostamine väljendatava suhte järgi				
4. klass	-		-	
5. klass	1	II: 79	-	
6. klass	-		-	
9. Lihtsamate süntaktiliste struktuuride muutmine keerulisemaks				
4. klass	-		-	
5. klass	1	II: 39	-	
6. klass	-		-	
10. Lause muutmine sõltuvalt suhtluseesmärgist				
4. klass	-		1	I: 8 (49)
5. klass	2	I: 80; II:74	2	I: 7 (71); II:19 (29)
6. klass	2	I: 88; II:62	1	II: 19 (125)
11. Sõnavormide muutmine sõltuvalt kontekstist				
4. klass	-		-	
5. klass	2	II: 65, 69	4	I: 16 (114); II: 4 (9), 11 (19), 13 (21)
6. klass	-		1	II: 13 (20)
12. Lause asendamine sisult sünonüümsega				
4. klass	2	I: 24, 78	5	I: 14 (17), 34 (36), 25 (84); II: 3 (8), 11 (35)
5. klass	3	I: 73; II: 66, 78	2	I: 12 (16),19 (116)
6. klass	3	II: 4, 46, 81	2	I: 6 (38), 19 (75)
13. Otsese ja kaudse kõne muuteharjutused				
4. klass	1	II: 6	-	
5. klass	-		-	
6. klass	1	I: 87	1	II: 13 (69)
14. Lausete laiendamine				
4. klass	-		-	
5. klass	1	I: 69	-	
6. klass	1	I: 26	-	

Tekstitasandi harjutused

1. Deformeeritud lause taastamine kontekstisidusaks lauseks				
4. klass	-		1	II: 15 (61)
5. klass	2	I: 70, 76	-	
6. klass	1	II: 18	-	
2. Kontekstisidusa lause või lauserühma lünga täitmine				
4. klass	-		-	
5. klass	2	I: 75, 78	2	II: 5 (11), 7 (70)
6. klass	-		2	II: 18 (27), 13 (69)
3. Tekstide korrigeerimine				
4. klass	2	II: 82, 83	2	II: 12 (80), 20 (86)
5. klass	3	I: 13, 79; II: 11	2	I: 15 (84), 5 (100)
6. klass	3	I: 72; II: 9,80	5	I: 17 (103) II: 9 (13), 16 (26), 17 (27), 16 (51)
4. "Ketina" esitatud teksti jaotamine lauseteks				
4. klass	2	I: 92; II: 7	4	II: 18 (64), 21 (66), 4 (74), 8 (95)
5. klass	2	II: 42, 53	4	II: 17 (80), 18 (100), 19 (100), 19 (129)
6. klass	-		3	I: 1 (59); II: 9 (90), 16 (123)

Lauseloomeharjutuste jaotumine klasside kaupa

Lausetasandi harjutused	KOOLIBRI			AVITA		
	4. kl	5. kl	6. kl	4. kl	5. kl	6. kl
Sobitusharjutused	2	3	2	3	2	1
Deformeeritud lause taastamine			1	1		3
Lünkharjutused:						
sidendilünga täitmine	2	2	1	1	3	1
lauseliikme lünga täitmine	16	13	29	19	28	18
Lause moodustamine pildi abil	1	2		2	1	1
Lause moodustamine skeemi abil	1		1			
Lause koostamine esitatud sõna, sõnavormi või sõnaühendiga	4	2	6	13	5	2
Lause koostamine väljendatava suhte järgi		1				
Lihtsamate süntaktiliste struktuuride muutmine keerulisemaks		1				
Lause transformeerimine sõltuvalt suhtluseesmärgist		2	2	1	2	1
Sõnavormide muutmine sõltuvalt kontekstist		2			4	1
Lause asendamine sisult sünonüümsega	2	3	3	5	2	2
Otsekõnet sisaldavate lausete muuteharjutused	1		1			1
Lihtlausete laiendamine		1	1			
Kokku	29	32	47	45	47	31
Tekstitasandi harjutused						
Deformeeritud lause taastamine kontekstisidusaks lauseks		2	1	1		
Kontekstisidusa lause või lauserühma lünga täitmine		2			2	2
Tekstide korrigeerimine	2	3	3	2	2	5
Pideva teksti jaotamine lauseteks	2	2		4	4	3
Kokku	4	9	4	7	8	10
Harjutuste hulk kokku	33	41	51	52	55	41

Emakeele töövihikute lausetaju harjutuste loetelu
Formaal-analüütilised harjutused

Koolibri

Avita

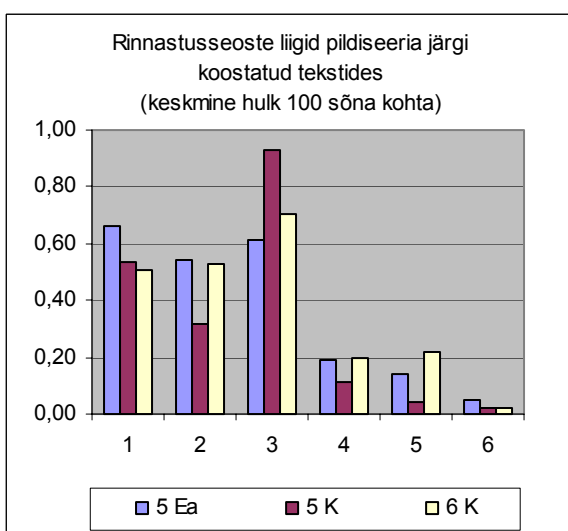
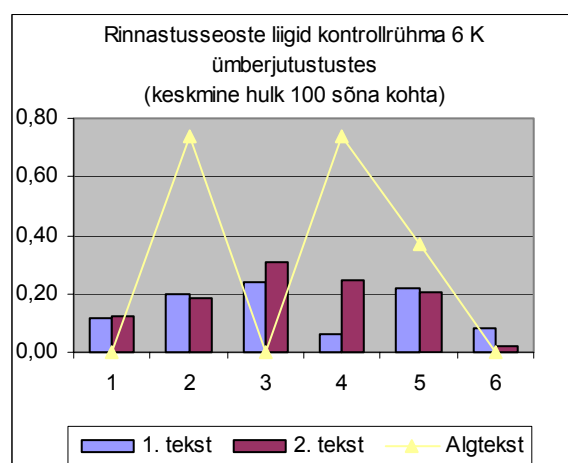
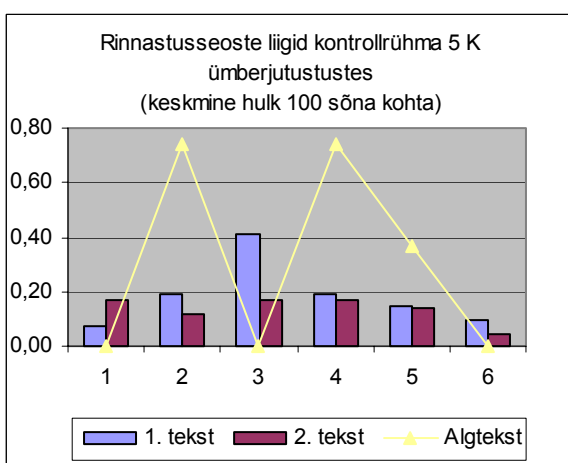
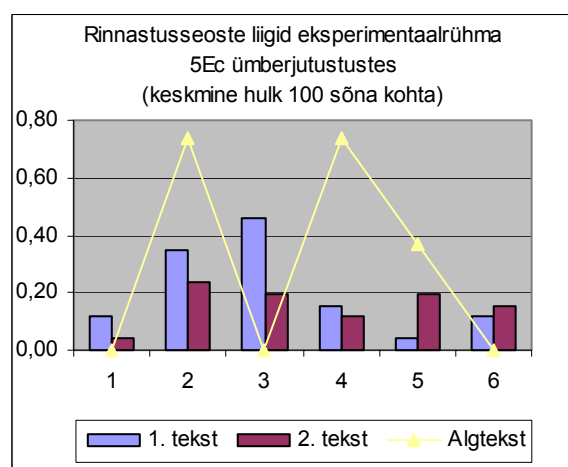
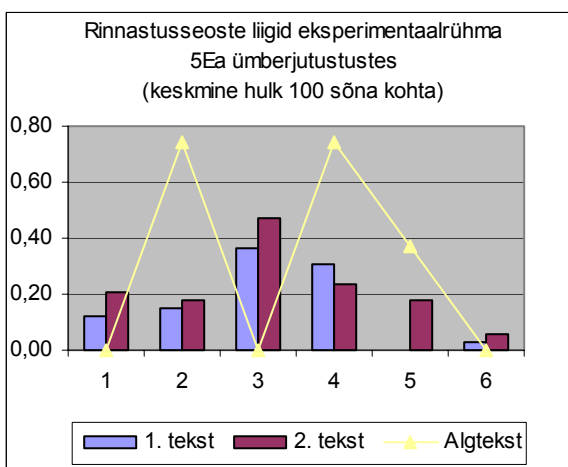
	Harjutuste hulk	TV osa: harj nr	Harjutuste hulk	TV osa: harj nr (lk)
1. Lausete rühmitamine nende struktuuri järgi				
4. klass	-		2	II: 10 (77), 14 (81)
5. klass	2	II: 4, 45	2	II: 1 (63), 2 (64)
6. klass	-		6	II: 1 (37), 3 (38), 4 (39), 15 (48), 18 (52), 13 (119)
2. Lauseliikmete määramine				
4. klass	2	II: 67,93	4	II: 11 (58), 6 (75), 9 (77), 9 (96)
5. klass	4	I: 65, 71; II: 2, 5	3	II: 21 (30), 7 (43), 8 (44)
6. klass	3	I: 10, 16, 93	1	II: 4 (60)
3. Otsekõne või saatelause määramine				
4. klass	2	II: 3, 4	-	
5. klass	-		5	II: 12 (20), 2 (88), 3 (89), 13 (97), 14 (98)
6. klass	-		1	II: 2 (57)
4. Sõnavormi käände või selle kohta morfoloogiaküsimuse esitamine				
4. klass	-		-	
5. klass	-		16	I: 1 (31), 4 (35), 6 (37), 7 (39), 8 (40), 11 (44), 18 (51), 3 (65), 13 (78), 2 (96), 11 (107); II: 6 (41), 7 (43), 8 (44), 2 (111), 16 (125)
6. klass	-		1	I: 4 (88)
Semantilis-analüütilised harjutused				
1. Samasisuliste lausete leidmine				
4. klass	-		-	
5. klass	2	I: 72; II: 38	-	
6. klass	-		-	
2. Lausete rühmitamine lausemallide grammatilise tähenduse järgi				
4. klass	-		-	
5. klass	1	II: 79	-	
6. klass	-		-	
3. Lausete rühmitamine selle järgi, kas tegemist on fakti või arvamuse väljendamisega				
4. klass	-		-	
5. klass	1	I: 83	-	
6. klass	-		-	
4. Teemakohaste tekstilauseste äratundmine ja valik				
4. klass	-		-	
5. klass	-		-	
6. klass	-		1	I: 1 (85)
5. Tekstist kasutatud teemakohase sõnavara äratundmine ja valik				
4. klass	-		-	
5. klass	-		1	I: 17 (22)

6. klass	-		-	
6. Lauses esinevate antonüümide leidmine				
4. klass	1	II: 76	-	
5. klass	-		-	
6. klass	-		-	
7. Tekstilausete leksikaalsete seostamisvahendite leidmine				
4. klass	-		-	
5. klass	1	I: 74	-	
6. klass	-		-	

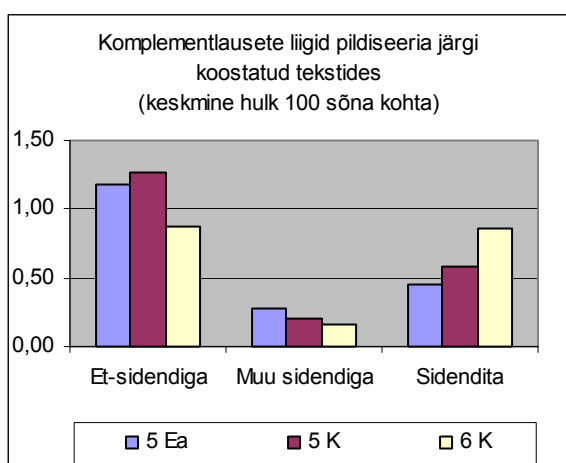
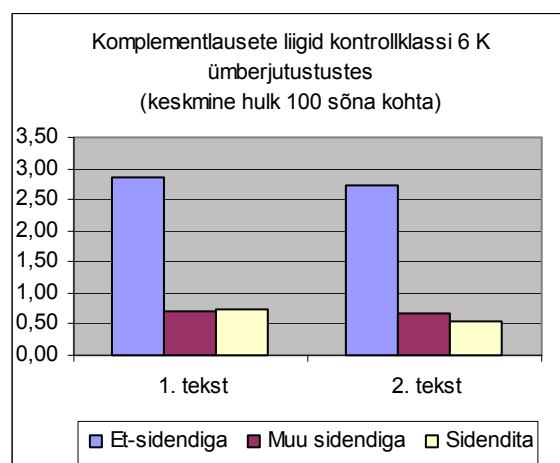
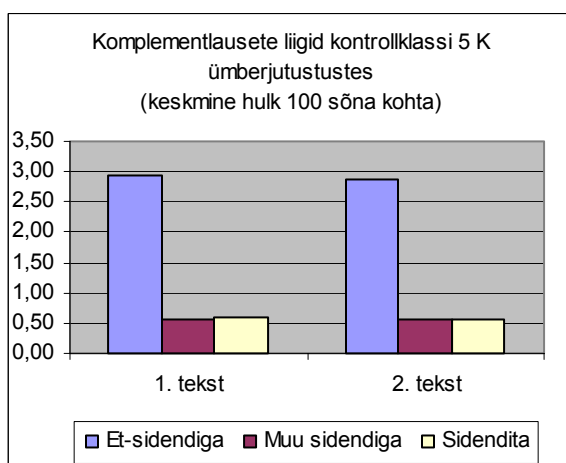
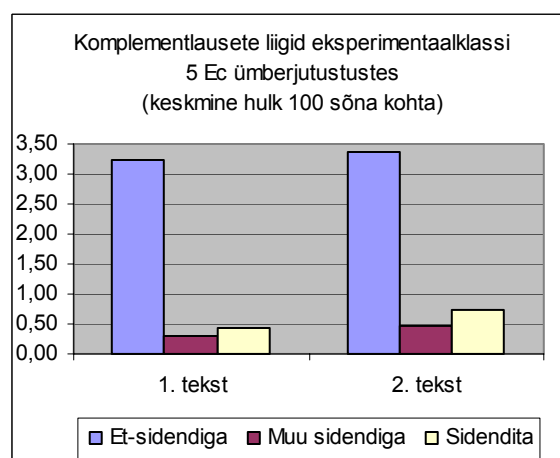
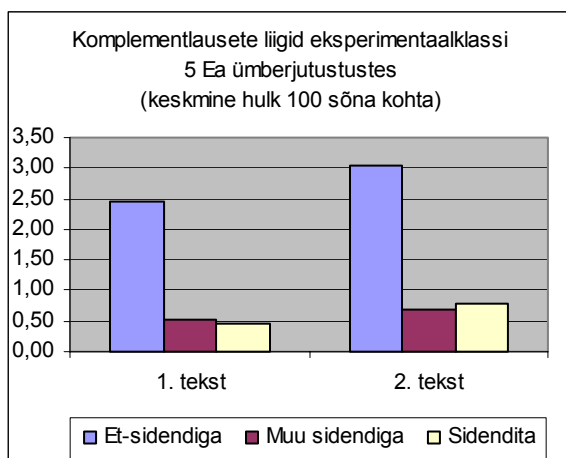
Ahellauses sisalduvate fraaside keskmine hulk õpilastekstides

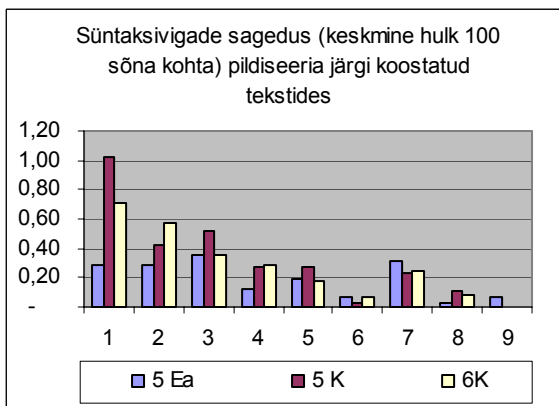
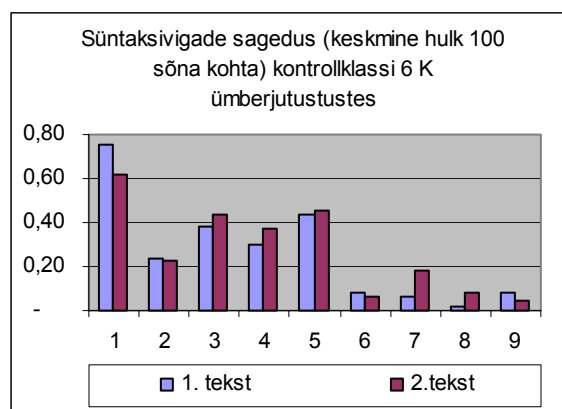
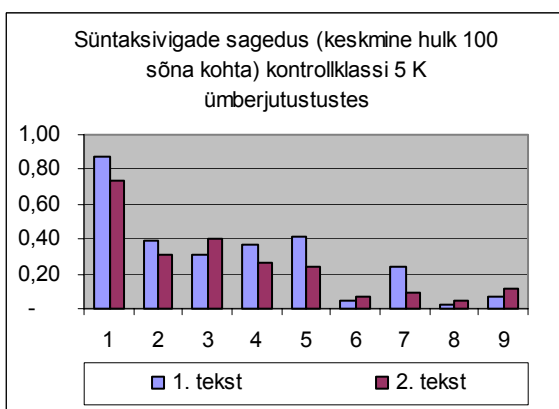
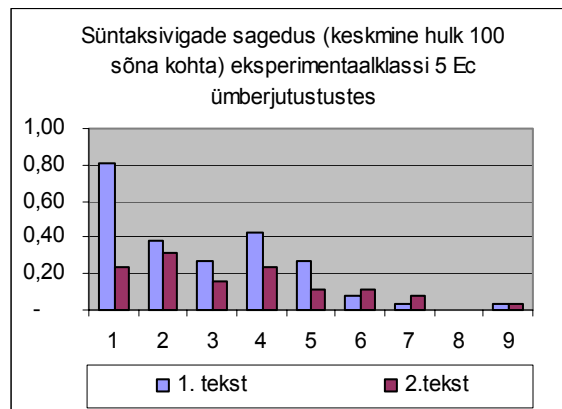
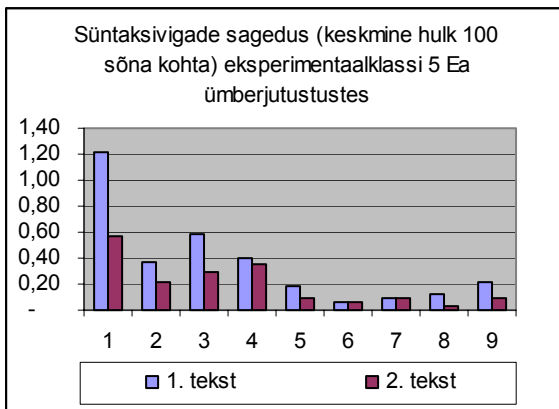
	1. tekst				2. tekst				3. tekst			
	Ahellaused (1)		Ahellaused (2)		Ahellaused (1)		Ahellaused (2)		Ahellaused (1)		Ahellaused (2)	
	<i>m</i>	<i>Mo</i>	<i>m</i>	<i>Mo</i>	<i>m</i>	<i>Mo</i>	<i>m</i>	<i>Mo</i>	<i>m</i>	<i>Mo</i>	<i>m</i>	<i>Mo</i>
5 Ea	2,0	2	5,0	3			4,8	3	2,5	2 ja 3	4,2	3
5 Ec	2,0	2	4,4	4			4,0	3				
5 K	2,5	2 ja 3	5,8	6			5,2	4	2,8	2	5,3	4
6 K	2,3	2	4,6	4			5,1	4	2,5	2 ja 3	4,7	4

Märkus: 5 Ea ja 5 Ec – 5. klasside eksperimentaalarühmad, 5K ja 6 K – 5. ja 6. klassi kontrollrühmad;
 1. ja 2. tekst – sama originaalteksti alusel koostatud ümberjutustused (kirjutatud vastavalt septembris 1998 ja mais 1999), 3. tekst – pildiseeria järgi koostatud jutuke (november 1999);
m – aritmeetiline keskmine;
Mo – mood.



Märkus: 1 – markeerimata seos,
 2 – ajaseos,
 3 – vastandusseos,
 4 – seletusseos,
 5 – põhjuslik seos,
 6 – järelدusseos.





- Märkus:
- 1 – lauseliikme puudumine,
 - 2 – liigne lauseliige, sõnakordus,
 - 3 – vale sõnajärg,
 - 4 – vale sõnavorm,
 - 5 – sidendi väär kasutamine,
 - 6 – ajas ühildumise vead,
 - 7 – arvus ühildumise vead,
 - 8 – otsekõne väär kasutamine,
 - 9 – muu.

Sidusliikmete rühmad eksperimentaal- ja kontrollklasside üheksa õpilase tekstides

	Teksti nr	Sidusliikmete rühmade hulk	Sidusliikmete rühmade hulk 100 sõna kohta	Keskmine sõnade hulk rühmas	Keskmine eri sõnade hulk rühmas
5 Ea edutu	1. tekst	6	3,7	4,2	2,2
	2. tekst	7	6,0	4,0	1,7
	3. tekst	10	4,0	5,2	2,5
5 Ea keskmiselt edukas	1. tekst	6	3,9	5,8	1,7
	2. tekst	9	5,1	4,0	1,6
	3. tekst	13	5,6	4,6	1,9
5 Ea edukas	1. tekst	7	4,5	5,4	1,6
	2. tekst	6	4,1	5,5	1,7
	3. tekst	8	4,0	5,4	2,3
5 K edutu	1. tekst	8	5,7	4,0	1,6
	2. tekst	8	5,2	4,1	2,1
	3. tekst	8	4,9	4,6	1,9
5 K keskmiselt edukas	1. tekst	7	4,4	4,6	1,6
	2. tekst	7	5,3	3,9	2,0
	3. tekst	9	4,4	5,9	1,8
5 K edukas	1. tekst	7	4,1	4,9	2,3
	2. tekst	8	5,3	4,0	1,9
	3. tekst	6	4,5	3,2	1,3
6 K edutu	1. tekst	6	4,7	4,7	1,7
	2. tekst	6	4,4	3,8	2,0
	3. tekst	4	4,8	3,5	2,3
6 K keskmiselt edukas	1. tekst	9	4,4	4,3	2,0
	2. tekst	8	3,6	4,4	1,4
	3. tekst	4	2,4	5,8	3,5
6 K edukas	1. tekst	8	3,6	6,3	2,1
	2. tekst	7	4,2	4,7	2,1
	3. tekst	7	5,2	3,9	1,6

Semantilise korduse võtted eksperimentaal- ja kontrollklasside üheksa õpilase tekstides

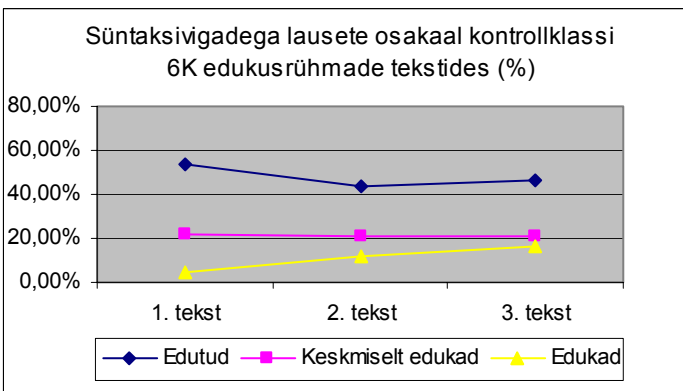
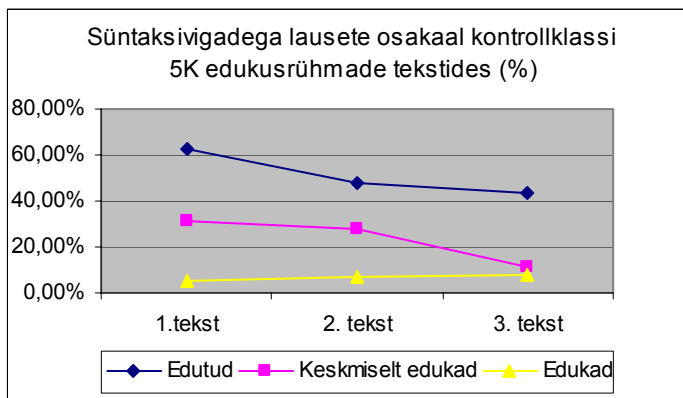
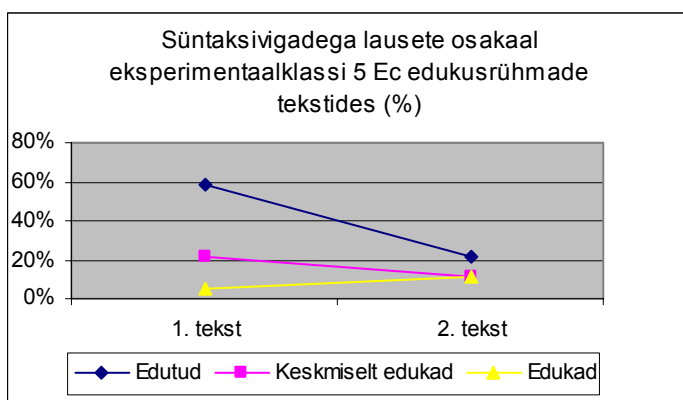
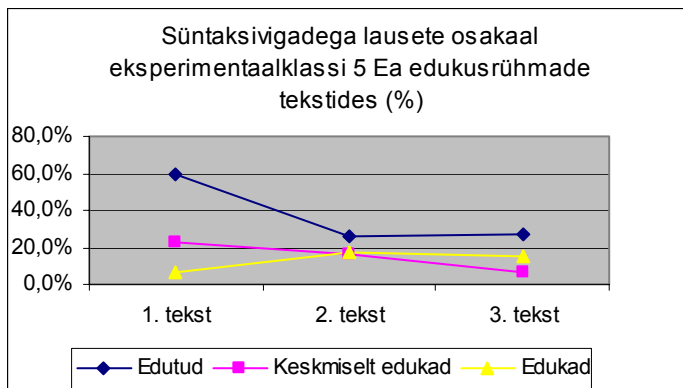
	Teksti nr	Otsene kordus	Objektile viitav asesõna	Sünontüüm	Eri üldistusastmega sõna	Objektile viitav määrsõna	Objektile viitav arvsõna	Samatüveline tuletusliitega või liitsõna
5 Ea edutu	1. tekst	6,2	3,7	0,6	0,6	0,6	0,0	0,0
	2. tekst	11,1	4,3	0,0	1,7	0,9	0,0	0,0
	3. tekst	4,0	2,4	3,6	1,6	5,2	0,0	0,0
5 Ea keskmiselt edukas	1. tekst	9,9	9,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	2. tekst	7,9	6,2	0,6	1,7	0,0	0,0	0,0
	3. tekst	6,0	8,1	1,7	1,3	3,0	0,0	0,0
5 Ea edukas	1. tekst	12,3	3,2	0,0	1,9	0,6	0,0	0,6
	2. tekst	12,2	2,7	0,0	2,7	0,7	0,0	0,0
	3. tekst	5,6	6,6	3,0	0,0	2,5	0,0	0,0
5 K edutu	1. tekst	8,6	7,1	0,7	0,0	0,0	0,0	0,7
	2. tekst	5,8	4,5	1,3	1,9	0,6	1,3	0,0
	3. tekst	11,0	3,7	0,0	1,2	1,8	0,0	0,0
5 K keskmiselt edukas	1. tekst	8,9	5,1	0,0	1,3	0,6	0,0	0,0
	2. tekst	6,1	5,3	0,8	0,8	2,3	0,0	0,0
	3. tekst	8,8	9,8	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0
5 K edukas	1. tekst	5,8	7,0	1,8	0,6	0,0	0,0	0,0
	2. tekst	7,3	3,3	1,3	2,6	0,0	0,7	0,0
	3. tekst	3,8	5,3	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0
6 K edutu	1. tekst	5,5	6,3	3,1	2,4	0,0	0,0	0,0
	2. tekst	3,0	8,1	0,7	0,7	0,0	0,0	0,7
	3. tekst	6,0	1,2	4,8	0,0	1,2	0,0	0,0
6 K keskmiselt edukas	1. tekst	5,8	4,4	1,0	1,9	1,0	0,0	0,5
	2. tekst	5,9	1,4	0,0	0,9	0,5	0,0	0,5
	3. tekst	2,4	4,9	1,8	1,2	1,2	0,0	0,0
6 K edukas	1. tekst	8,1	7,7	0,5	2,3	0,5	0,0	0,0
	2. tekst	6,5	6,5	0,6	1,8	0,0	0,0	0,0
	3. tekst	7,4	5,2	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0

Lausetevahelisi ajaseoseid väljendavate keelendite esinemine eksperimentaal- ja kontrollklasside üheksa õpilase tekstides

	Ajaseosed		
	1. tekst	2. tekst	3. tekst
5 Ea edutu	5	4	4
	<i>siis (4 x), selsamal ööl</i>	<i>siis (4 x)</i>	<i>siis (2 x), lõpuks (2 x)</i>
5 Ea keskmiselt edukas	4	3	6
	<i>siis (3 x), ning</i>	<i>siis, nüüd, seekord</i>	<i>lõpuks (2 x), varsti (2 x), seejärel, pärast</i>
5 Ea edukas	1	1	0
	<i>järgmise päeva hommikul</i>	<i>siis</i>	
5 K edutu	2	1	3
	<i>siis (2 x)</i>	<i>siis</i>	<i>ja, ja siis, lõpuks</i>
5 K keskmiselt edukas	1	3	2
	<i>järgmisel hommikul</i>	<i>siis, järgmisel hommikul, seekord</i>	<i>siis, lõpuks</i>
5 K edukas	1	0	1
	<i>seekord</i>		<i>lõpuks</i>
6 K edutu	1	3	1
	<i>siis</i>	<i>ja, algul, siis</i>	<i>lõpuks</i>
6 K keskmiselt edukas	3	2	0
	<i>nüüd, järgmisel hommikul, seekord</i>	<i>järgmisel hommikul, seekord</i>	
6 K edukas	2	0	4
	<i>algul, hiljem</i>		<i>lõpuks, peatselt, peagi, ning</i>

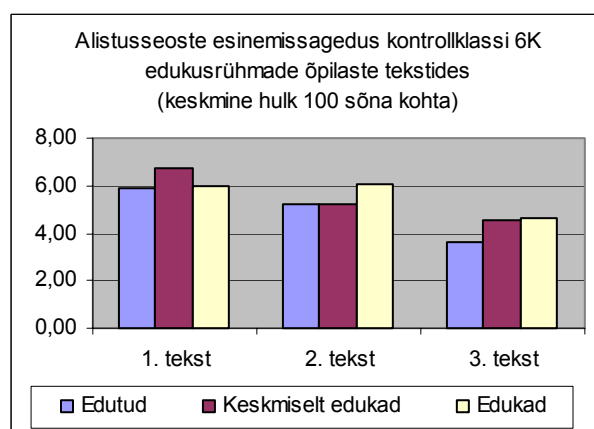
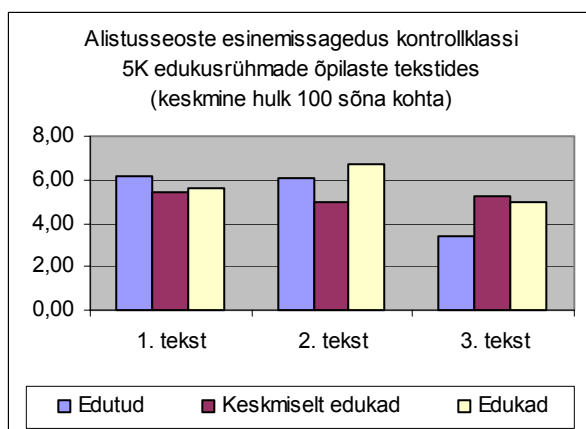
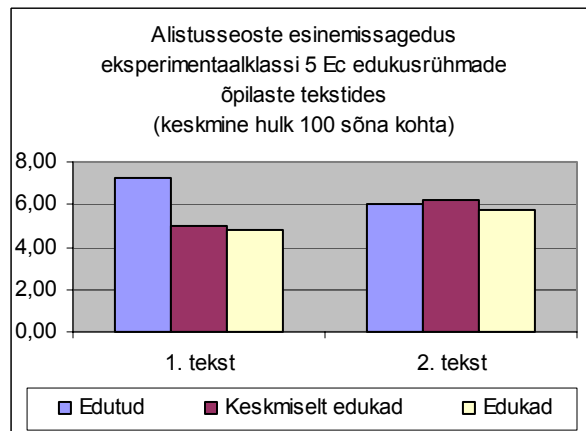
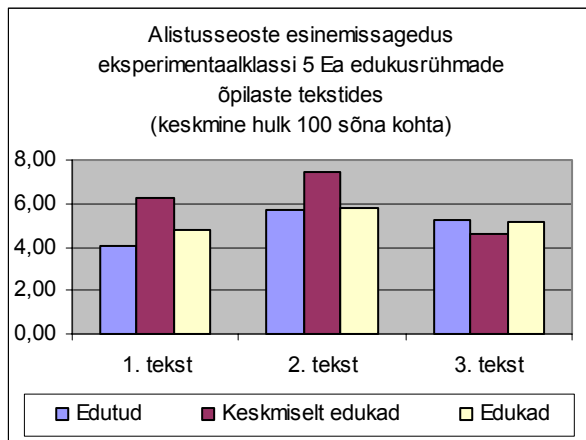
Lausetevahelisi kohaseoseid väljendavate keelendite esinemine eksperimentaal- ja kontrollklasside üheksa õpilase tekstides

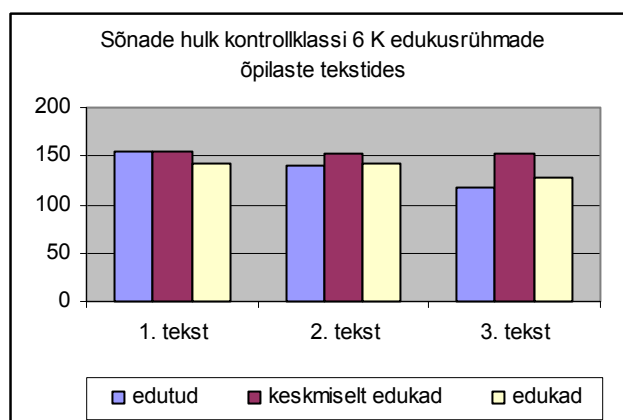
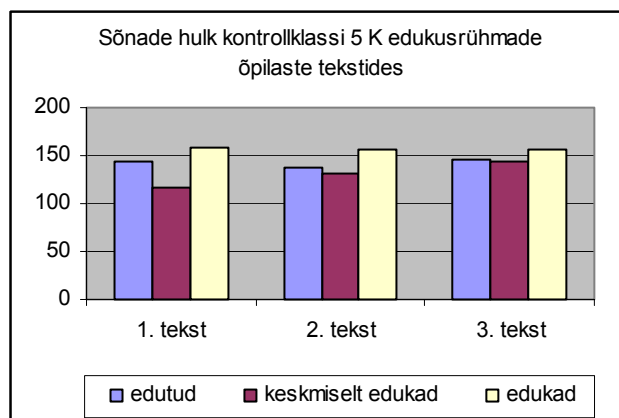
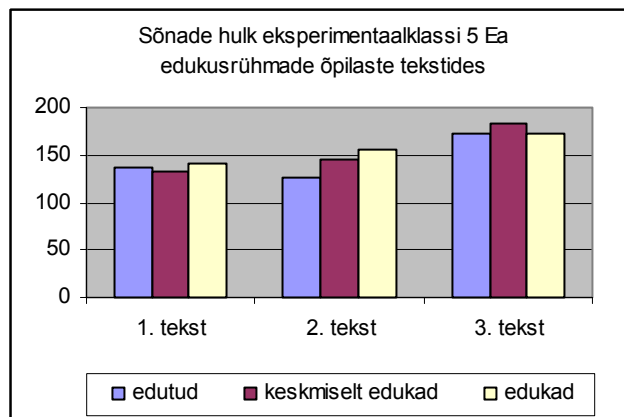
	Kohaseosed		
	1. tekst	2. tekst	3. tekst
5 Ea edutu	0	0	1
			<i>eemal</i>
5 Ea keskmiselt edukas	0	0	5
			<i>edasi minnes (4 x), eemal</i>
5 Ea edukas	0	0	3
			<i>kaugemal, eespool, edasi minnes</i>
5 K edutu	1	0	0
	<i>edasi minnes</i>		
5 K keskmiselt edukas	0	0	1
			<i>edasi kõndides</i>
5 K edukas	1	1	0
	<i>edasi jõudes</i>	<i>edasi minnes</i>	
6 K edutu	0	0	0
6 K keskmiselt edukas	1	2	1
	<i>eemal</i>	<i>eemal, edasi</i>	<i>edasi minnes</i>
6 K edukas	0	0	0



Õpilastekstide lauseliigiline koostis edukusrühmades

Klass	Edukusrühm	Teksti nr	Baaslause	Vähelaiendatud lihtlause	Koondlause	Põimlause	Rindlause	Litne lihtlause	Laiendatud lihtlause	Elliptiline lause	Ahellause 1	Ahellause 2	Osadeks jaotatud lause	
5 Ea	Edutud	1	0	12	4	42	10	2	7	0	1	19	2	
		2	2	20	4	42	4	9	7	1	0	7	3	
		3	6	17	17	33	10	6	6	6	1	1	2	1
	Keskmiselt edukad	1	1	17	7	41	3	7	16	2	2	1	4	2
		2	2	12	8	54	6	7	10	10	1	0	0	0
		3	6	15	13	37	13	4	11	11	1	0	0	0
	Edukad	1	1	14	7	43	3	4	17	3	3	1	7	0
		2	0	10	6	41	8	9	15	15	3	0	6	1
		3	1	12	11	40	10	6	13	13	0	1	6	0
5 Ec	Edutud	1	4	9	2	57	4	7	9	0	0	6	2	
		2	0	8	10	53	8	7	7	3	0	3	0	
	Keskmiselt edukad	1	0	7	9	44	4	9	18	1	2	2	4	1
		2	3	13	3	55	2	8	13	13	0	0	2	0
	Edukad	1	0	14	9	37	7	4	21	2	2	0	6	0
		2	0	8	6	45	1	8	21	21	6	0	3	1
5 K	Edutud	1	2	9	5	54	6	5	3	0	0	12	5	
		2	6	9	5	55	5	2	5	1	0	9	3	
		3	7	17	11	26	11	7	2	2	2	3	9	6
	Keskmiselt edukad	1	0	13	7	48	3	6	8	8	0	0	10	4
		2	6	16	10	43	3	1	6	3	3	0	11	2
		3	8	18	14	31	8	7	3	3	3	1	4	3
	Edukad	1	3	15	5	47	4	10	5	5	2	1	6	0
		2	6	19	6	53	2	2	7	7	2	0	1	0
		3	6	21	13	31	13	9	7	7	1	0	0	0
6 K	Edutud	1	0	3	6	48	6	6	3	0	5	20	3	
		2	3	18	7	41	5	5	7	2	0	9	1	
		3	0	10	14	26	14	10	5	5	0	0	21	1
	Keskmiselt edukad	1	4	13	9	49	5	7	9	9	2	0	3	0
		2	3	19	8	34	5	7	10	10	7	0	5	1
		3	5	17	14	30	13	10	2	2	3	1	3	2
	Edukad	1	5	16	7	47	2	6	11	11	2	0	3	1
		2	3	16	7	43	5	12	8	8	2	0	3	2
		3	2	8	20	31	9	11	13	13	2	0	2	2





CURRICULUM VITAE

Isikuandmed:

Nimi: Piret Soodla

Sündinud: 3. oktoober 1973.a Tartu maakonnas Tõraveres

Elukoht: Vilja 39-6, Tartu, tel 7 400 464, 50 49158; e-mail: piret_s@ut.ee

Keeled: eesti, inglise, vene ja rootsi keel

Haridustee:

1997– ... TÜ eripedagoogika magistrant

1991–1997 TÜ eripedagoogika osakond, *cum laude*

1980–1991 Nõo Keskkool (Nõo Reaalgümnaasium)

Teenistuskäik:

2001– 2002 Tartu Ülikooli Õpetajate Seminar, eesti keele erididaktika lektor

1997– ... Tartu Kesklinna Kool, emakeeleõpetaja ja logopeed

Publikatsioonid:

P.Eller V klassi õpilaste tekstisidused laused. – Tõid eripedagoogikast XV. Tartu: TÜ Kirjastus, 1999. Lk 129–146.

P.Eller Written compositions of 5 th grade pupils. – Specialioji mokykla: praeitis, dabartis, ateitis. Mokslines konferencijos medžiaga 1998 m. sausio 27–28 d. Šiauliai: Šiauliu universitetas, 1998. P. 31–33.

P.Soodla V klassi õpilaste tekstisidused laused. – Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel– 2. Tartu: OÜ Tartumaa Trükikoda, 2000. Lk 24–30.

P.Soodla V–VI klassi õpilaste kirjaliku tekstiloome arendamine. – Tõid eripedagoogikast XVI. Tartu: TÜ Kirjastus, 2001. Lk 174–198.

Piret Soodla

01.06.2004