

TARTU ÜLIKOOL
HARIDUSTEADUSKOND
ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND

Keiu Barndõk

SÕNADEVAHELISED PARADIGMAATILISED SEOSED
5-6-AASTASTE LASTE KÕNES

Magistritöö

Läbiv pealkiri: Kõne uurimine ja kõnetesti koostamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marika Padrik (MA)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Osakonna juhataja: Kaja Plado (MA)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Osakonnas registreeritud

.....
(allkiri)

.....
(kuupäev)

Tartu 2010

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärgiks on kirjeldada paradigmaatiliste seoste erinevaid aspekte eakohase kõnearenguga 5-6-aastastel lastel ja kontrollida testi ülesannete sobivust antud valdkonna uurimiseks sõnavaras. Valimi moodustasid 767 isikut: 307 lasteaialast vanuses 4a 6k – 5a 5k ja 397 lasteaialast vanuses 5a 6k – 6a 5k ning kontrollgrupina 63 alakõnega last, kellest 33 olid vanuses 4a 6k – 5a 5k ja 30 vanuses 5a 6k – 6a 5k. Uuriti nimisõnade tähenduse arengut ja mitmeastmelise üldistuse olemasolu ning tähistamist erinevate kategooriate piires, omadussõnade antonüümide, tegusõna sünonüümide, nimisõna homonüümide ja detailide nimetuste olemasolu laste aktiivses või passiivses sõnavaras. Selgus, et ülesanded tervikuna eristasid eakohase kõnearenguga lapsi vanuselisel ja alakõnega lapsi eakohase kõnearenguga lastest. Eakohase kõnearenguga lastele osutus liiga kergeks nimisõnade nimetamine ja klassifitseerimine. 6-aastastel lastel on kõnes välja kujunenud kolmeastmeline üldistus ning seetõttu osutus neile liiga kergeks üldnimetuse ja allkategorია nimetuste andmine. 5-aastastel lastel on 3. üldistusaste, nimisõnade homonüümide ja tegusõnade sünonüümide nimetamise oskus alles kujunemisejärgus. 6-aastastele lastele osutus kergeks ka omadussõnade antonüümide nimetamine. Ülejäänud ülesannetes on 5-6-aastased lapsed eeldatud oskused üldjoontes omandanud ja ülesannete raskusaste oli eakohase kõnearenguga laste sõnavara uurimiseks sobiv. Eakohase kõnega lapsed asendavad peamiselt sõnu semantilisel alusel, esitavad ebatäpsed nimetusi, sealhulgas üldisema tähendusega sõnu või loobuvad vastamisest. Alakõnega lastel esineb rohkem asendusi ebaselgetel alustel ning rohkem vastamata jätmisi kui eakohase kõnearenguga lastel. Alakõnega lapsed esitavad ka rohkem žesti sõna asemel, lapsekeelseid nimetusi, sealhulgas lalinsõnu, häämitsusi ja moonutatud sõnu, millel on eeldatud sõnaga tõlgendamatu seos. Töös on toodud välja soovitusel testiülesannete rakendamiseks ja muutmiseks laste kõne uurimisel.

Abstract

The aim of the present study was to characterize different aspects of paradigmatic relations of 5-6 year-old children and to examine the suitability of tasks for estimation of refferred area in vocabulary development. Selection was constituted from 767 persons: 307 kindergarten children aged 4.6 – 5.5 years and 397 kindergarten children aged 5.6 – 6.5 years and 63 children with specific language impairment (33 children aged 4.6 – 5.5 and 30 children aged 5.6 – 6.5 years) as control group. The meaning of development of nouns and generalization of different levels and marking within different categories, antonyms of adjectives, synonyms of verbs, homonyms of nouns and occurrence of nomination of details in passive or active vocabulary of children where examined. Tasks as a whole distinguished age groups of children with normal language development and children with specific language impairment from children with normal language development. The task for nomination and classification of nouns was too easy for 6-year-old children. The 3-level generalization in 6-year-olds language is developed and therefore the task of nomination of general category and subcategory was too easy for them. The skills of 3. level categorization, homonyms of nouns and synonyms of verbs of 5-year-old children are still developing. It was easy to nominate antonyms of adjectives for 6-year-old children. In the rest of the tasks 5-6-year-old children had acquired the skills generally and the degree of difficulty of tasks was appropriate to examine the vocabulary of children with normal language development. Children with normal language development replace words on semantic basis, they produce inaccurate nominations, including words with more general meanings and desist the answer. Children with specific language impairment have more substitutes on unclear basis and more desisting the answer then children with normal language development. Children with specific language impairment use more gestures, babble words, voices and distorted words witch have no meaningful relation to assumed words. Recommendations for implementing and changing the tasks for examing childrens language are presented.

Sõnadevahelised paradigmaatilised seosed 5-6-aastaste laste kõnes

Sõnadevaheliste paradigmaatiliste seoste kujunemine

Sõnatähendus ja selle areng

Inimese kujutluste-mõistete süsteem on alati mitmekesisem kui tema sõnavara. Sõnal kõneaktis on üks tähendus, kuid sõnal kui keeleüksusel võib olla rohkem tähendusi (*olema, jalg*), mis omandatakse kõnearengus aja jooksul (Mikk, 1980; Karlep, 2003). Sõnatähendus on sõna seos mõistelise struktuuriga ehk teadmised sellest objektist, mida keeleüksusega tähistatakse, ja seostest objektide ning nähtuste vahel (Karlep, 1998; Pajusalu, 2009).

Samamoodi nagu sõnavaras eristatakse leksikaalseid ja grammatilisi sõnu, määratletakse ka vastavaid tähendusi (Karlep, 2003). Grammatika valdkonda kuuluvad grammatilised tähendused, mille all mõeldakse grammatiliste morfeemide tähendusi (Pajusalu, 2009). Grammatilise mõiste semantilised komponendid on ühised väga suurele sõnarühmale, näiteks kogu sõnaliigile (nt nimisõnad, tegusõnad) (Karlep, 2003).

Semantika valdkonda kuuluvad sõnade leksikaalsed tähendused, mille all mõeldakse sõnatüvede tähendusi (*hobune, kollane, eile*) (Pajusalu, 2009). Kusjuures leksikaalsel sõnal võib olla ka grammatiline tähendus (nt *laps, lapsega*). Semantika all peetakse silmas sõna seost esemete ja nähtustega, sõna aluseks olevat kujutlust või mõistet ehk kontsepti (Karlep, 2003). Kontsept ei ole üheselt määratletud, näiteks võib sõna *laps* tähistada inimest, nukku, joonistust või seostuda riimuva sõnaga *raps*. Kontsept võib olla konkreetne (*tool*) või abstraktne (*ilu*). Seega ei peegelda kontsept lihtsalt üks-üheselt reaalsuses eksisteerivaid objekte, vaid seda mõjutab konkreetne situatsioon (Gabora jt, 2008). Sõnakasutuse semantiline aspekt ehk sõna mõistmine ja kasutamine kõnes sõltub sõna aluseks olevatest kujutlustest, edaspidi ka juba kujunenud mõistetest (Karlep, 2003).

Leksikaalsesse mõistesse kuuluvad need semantilised komponendid, mis on vajalikud mingi objekti äratundmiseks. Leksikaalsesse tausta kuuluvad objekti äratundmiseks mittevajalikud tunnused ehk taustteadmised võimaldavad sõnaga tähistatud objekti viia seostesse teiste sõnadega, mida on vaja sõna kasutamiseks kõnes. Sõnatähendus ilmneb sõnade vastandamisel-võrdlemisel semantilistes rühmades (*tädi-onu, üleval-all*) ja sõnatähendus sõltub tema morfoloogilisest koostisest (*söök, sööb*), olles samal ajal paindlik ja kohanedes kontekstiga (Karlep, 2003; Pajusalu, 2009).

Sõnatähenduse aluseks on tunnetustegevus. Tunnetusoperatsioonide arenedes täienevad sõna semantilised komponendid ja muutuvad sõnatähenduse aluseks olevad

tunnetuslikud seosed (nt võrdlemine, üldistamine, seeriade moodustamine, situatiivsed seosed) (Karlep, 1998). Seetõttu tuleb meeles pidada, et tähendus, milles kõneleja on mingit sõna kasutanud, ei pruugi olla sama kui kuulaja tähendus antud sõnast (Pajusalu, 2009). Seega on väikelapse sõnatähendus individuaalne, tuleneb kogemustest ja muutub lapse arengu käigus. Sellest lähtuvalt tuleb laste kõnearengu uurimisel leida sõnade tähendused selles vanuses, mis ei pruugi olla üks-üheses vastavuses täiskasvanu tähendustega. Kuid vaatamata sellele, et sõnatähendus on individuaalselt mõneti erinev, kajastab see siiski keeleühiskonnas kujunenud ühist üldistuste süsteemi ja iga keelendi tähenduse tuum on kõigi jaoks ühine (Karlep, 2003).

Uue sõna õppimiseks peab laps saama teadmise kontseptist, mida sõna väljendab, eristama sõna fonoloogilise vormi kuulnud kõnest ja sõna koos tähendusega salvestama (Bishop, 1999; Brackenbury, 2005). Kui ühte ja sama sõna kasutada mitmes erinevas situatsioonis ja mitmes kontekstis, siis sõnatähendus üldistub. Kuid sõnade tähendused omandatakse reaalses kontekstis, mitte isoleeritud keeleüksustena, ning õpitav sõna võib olla kontekstist või keskkonnast raskesti eristatav. Lapsel tuleb sõna õppimisel leida, millised kõneühikud on seotud tajutud objektide, tegevuste või nähtustega. Seega tuleb lapsel leida esemete-nähtuste need tunnused, mis määravad objekti kuuluvuse just sõnaga tähistatud rühma, kusjuures rühmitusaluseid on erinevaid (Karlep, 1998; Karlep, 2003; Yu, 2005).

Tundmatu sõna tähendust on võimalik tuletada lause põhjal, toetudes sõnadevahelistele grammatilistele ja leksikaalsetele seostele lauses. Inimene on võimeline kindlaks tegema kõnes esinevaid elemente (nt sõnalõppe) ja kasutama seda infot järelduste tegemiseks kõne selle osa kohta, kus esines tundmatu sõna. Näiteks laps, kes teab sõna *kena* tähendust, kuid pole kunagi kuulnud sõna *kenadus*, on võimeline järeldama antud sõna õige tähenduse, kuna teab, kuidas vastav liide sõnatüvele liidetuna tähendust muudab (Bishop, 1999; Brackenbury, 2005).

Passiivne sõnavara on suurem kui aktiivne ning sõna tundmine ei taga veel õiget sõna produtseerimist (Bishop, 1999). Teisest küljest võib laps õppida sõna ütleva ka siis, kui ta ei mõista selle tähendust või kui sõna mõistmine on piiratud (Karlep, 2003). Mõned sõnatähendused omandab laps väga lühiajalise kuulmise abil, kuid tähendus jääb esialgu täiskasvanu sõnatähendusega võrreldes üsna piiratuks, kuni laps saab selle sõnaga seoses rohkem kogemusi (Paul, 2001; Karlep, 2003). Lapse sõnatähenduse aluseks võib olla objektide-nähtuste mingi ühine väline tunnus, mis ei ole sageli oluline (*koerad* on ainult suured koerad) (Karlep, 2003; Brackenbury, 2005). Nooremad lapsed võivad kergesti üle minna ühelt rühmitusaluselt teisele (punane kuubik, punane mänguauto, roheline mänguauto)

ning erineva üldistusastmega sõnad (*kana, lind*) võivad olla lapsele samatähenduslikud (Karlep, 1998; 2003).

5-aastased lapsed on oma sõnavara arengus jõudnud teisele üldistusastmele, milleks on vaja abstraherimis- ja üldistamisoperatsioone ning analüütilist taju. Laps kasutab rühmade üldistamise tulemusena üldnimetusi (*loomad, ujumine*). Sõnad toetuvad tajukujutlustele, kuid rühmade ühendamine eeldab ka rühmituse aluseks olevate oluliste tunnuste teadvustamist. Selles vanuses kujuneb allrühmade moodustamise oskus (*loomad – koduloomad*) ning terviku osade tajumine (*tool – seljatugi, jalad, iste*) (Karlep, 2003). 5-aastane laps suudab leida antonüüme (*suur – väike*) ja mõistab sünonüüme (*kõnnib, jalutab*), kuid viimaste kasutamine on veel piiratud. Ta oskab kasutada sõnu, mis annavad hinnangu, märgivad iseloomu või käitumist (*julge, igav*). Selles vanuses laps teab, et mõnel sõnal võib olla ka mitu tähendust (*tee, vill*). Ta oskab õigesti kasutada arv- ja järgarvsõnu (1-5) ning aega väljendavaid nimisõnu (*hommik*). Vajadusel on 5-aastane võimeline ise sõnu moodustama (*Seelikul on triibud. See seelik on ...triibuline*), kuid seejuures võib ta veel eksida keelenormi vastu (*triibukas pro triibuline*). Kujunemas on ka ülekantud tähendusega sõnade mõistmine (*värsked uudised*) (Hallap & Padrik, 2008). 5-aastane laps kasutab sõnu ja sõnaühendeid õigesti, kuid ei oska nende tähendust selgitada ja piirdub näitega (Brackenbury, 2005).

6.eluaasta paiku hakkab kujunema ka kolmanda üldistusastme sõnade mõistmine, sest algab sisekõne kujunemine, mõtlemine on kaemuslik-kujundiline ja kasvab verbaalse mõtlemise osakaal. Sellel etapil ühendatakse teise üldistusastme kujutlused veelgi üldisemateks rühmadeks (*esemed – mööbliesemed – lauad*). Seejuures väheneb tajukujutluste osakaal ja mentaalsed kujutlused või mõisted luuakse peamiselt verbaalselt (Karlep, 2003). 6-aastane laps hakkab üha enam kõnelemisel arvestama kuulajaga, kasutab vähem ase- ja määrsõnu ning oskab oma lauseid side- ja nimisõnade abil laiendada. Lapse eneseväljendus hakkab mitmekesistuma ka seoses sünonüümide kasutamisega (*kisab, karjub*). Ta oskab õigesti kasutada ajasuhteid väljendavaid sõnu (*eile, homme*) ning kasutab rohkem inimest ning inimese tegevust iseloomustavaid sõnu (*õnnetu, viisakas*). Viimaste tähendus on siiski piiratud ja seostub kindla situatsiooniga. Laps oskab moodustada ja selgitada lihtsa struktuuri ja tähendusega tuletisi (*lõhkuja, moosine, sõbralik, auguline*) ning liitsõnu, eksides keelenormi vastu vaid üksikutel juhtudel. Ühtlasi mõistab 6-aastane samatüveliste sõnade tähenduste erinevusi (*sööja, söömine*) ning kasutab õigesti samatüvelisi sihilisi ja sihituid tegusõnu (*veereb, veeretab*) (Hallap & Padrik, 2008). Kuueaastaste laste kõne on arenenud tasemele, kus neil ei ole enam olulisi raskusi süntagmaatiliste seoste põhjal sõnatähenduse

järeldamises ning isegi siis, kui laps ei erista üksikuid sõnu kõnevoolust, ei põhjusta see uute sõnade õppimisel raskusi (Bishop, 1999; Brackenbury, 2005).

Sõnadevahelised seosed

Sõnade valik ütlusesse on reeglina ebateadlik. Sõna ja kujutluse (hiljem ka mõiste) vastavus on sõnakasutuse üks aspekte, kuid õige sõna leidmist mõjutavad ka seosed sõnade vahel, sest kõnelemisel on vaja sõnu valida ja sobitada ning ühe sõna meenutamine aktualiseerib harilikult ka teisi. Sõnakasutus on seda täpsem ja otstarbekam, mida rohkem erinevaid seoseid sõnade vahel on kujunenud (Karlep, 1998). Samas mõjutavad sõnadevahelised seosed ka kõne mõistmist, sest mida rohkem neid on, seda täpsemalt on võimalik väljendatud mõttest aru saada. Sõnad muudavad kujutluse esemete tunnustest ja suhetest täpsemaks, soodustavad samal ajal nii üldistamist kui ka eristamist (Karlep, 1998; Yu, 2005).

Üks ja sama sõna on teistega seotud erinevalt. Erinevad autorid jaotavad seoseid erinevatesse rühmadesse: semantilised seosed (*mööbliesemete* nimetused), situatiivsed seosed (esemed toas), gradueeritud seosed (*lühike, pikem*), osa-terviku seosed (*laud: plaat, sahtel*), sõnatuletusseosed (*mets-metsik*), formaalsed seosed (arvud) ja süntagmaatilised seosed (*pall – pörkab, punane*). Neist viimastes on sõnade kooseksisteerimine teatud seaduspärasuste alusel ning need on peamiseks aluseks sõnade sobitamisele kõnes (Karlep, 1998; Gabora jt, 2008; Pajusalu, 2009).

Paradigmaatilistes seostes olevate sõnade hulgast valib kõneleja kõnesituatsiooni sobivad sõnad (Pajusalu, 2009). Samuti aitavad need seosed sõnu ära tunda kõnet tajudes. Ühte paradigmasse kuuluvad sõnad, millel on üks või mitu ühist semantilist tunnust või funktsiooni ja mis mingi teise tunnuse poolest üksteisest eristuvad ning seetõttu saab neid üksteisega asendada (Karlep, 1998; Gabora jt, 2008). Ühte sõnaliiki kuuluvate sõnade rühm moodustab ühise nimetusega tähistatud paradigma (näiteks *koduloomade* nimetused). Sõnaliikide kaupa moodustunud paradigmade ühiseks tunnuseks on sõnaliigi üldistatud tähendus (Karlep, 1998; Karlep, 2003; Yu, 2005).

Sõnade paradigma ei ole sugugi terviklik ja püsiv sõnade rühm. Üks sõna võib kuuluda mitmesse paradigmasse ja üldisema tähendusega sõnadega on võimalik asendada konkreetsema tähendusega sõnu. Paradigmades võivad ühed sõnad asendada teisi ning võivad esineda ka lüngad, mille tagajärjel teevad lapsed sõnade nimetamisel vigu. Lüngad avalduvad siis, kui vastavat sõna ei ole lapse sõnavaras või kui vajalik sõna kuulub mõnesse teise paradigmasse. Sõna asendamine toimub juhul, kui paradigmasse siseneb vale, näiteks

üldisema tähendusega sõna (Wunderlich, 2001). Sellisel juhul jätab laps sõna nimetamata või asendab selle sõna mõne muu sõnaga, mis on enamasti sõnaga semantiliselt, funktsionaalselt, situatiivselt seotud või häälduslikult sarnane.

Sõnad, mille koostises on ühiseid semantilisi komponente, moodustavad omavahel kohati kattuvaid semantilisi välju (Karlep, 1998). Semantiliste tunnuste osas kas täielikult või suures osas kokku langevaid sõnu nimetatakse sünonüümideks (Karlep, 2003). Sõnu, mille kõik tähendused on identsed kõigis kontekstides, nimetatakse täissünonüümideks. Seega on need sõnad omavahel vahetatavad (*pang* = *ämber*). Lähisünonüümid on peaaegu sarnase tähendusega sõnad (*jooksma* – *lippama*), mida on siiski võimalik käsitleda ka kui erineva tähendusega sõnu (Pajusalu, 2009).

Mingi skaala alusel omavahel vastanduvate tähendustega sõnu nimetatakse antonüümideks. Tüüpilised antonüümid on omadussõnade või määrsõnade paarid, mis kuuluvad kolme rühma: 1) polaarne antonüümia (*väike* – *suur*); 2) osaliselt polaarne antonüümia (*hea* – *halb*); 3) võrdne antonüümia (*magus* – *soolane*), mille puhul ühe omaduse puudumine teist ei eelda. Sünonüümid ja antonüümid on omavahel paradigmaatilistes seostes (Pajusalu, 2009).

Sõna kuulub mingisse rühma sarnasuste ehk ühiste semantiliste tunnusjoonte alusel, kuid sõna valitakse sellest rühmast sõnu eristavate tunnuste põhjal. Sõnade semantiline rühm võib omakorda jaguneda allrühmadeks, milles sõnad on vastandatud erinevate tunnuste alusel (Näiteks suuruse järgi: *karu, põder* – *hiir, rott*; elukoha järgi: *rebane, jänes* – *lehm, lammas*). Sõna võib kuuluda mitmesse paradigmasse, olenedes konkreetsest vajadusest ja eesmärgist. Sel juhul vastandavad sõna erinevates paradigmas teistele sõnadele erinevad semantilised tunnused (Karlep, 1998; Wunderlich, 2001; Yu, 2005). Näiteks põlevast majast kaasa võetavad asjad (*perepildid, telefon ja papagoi*) ei ole tajuliselt sarnased, kuid sõltuvad kontekstist. Mida üldisema tähendusega on sõna, seda vähem on sellel teistest eristavaid tunnuseid. Lastel võib olla raskusi kategooriate oluliste tunnuste erinevuste ja sarnasuste määramisel ning nad võivad sama sõna ala- või üleüldistada, kuni lõpuks omandavad täiskasvanu keelenormile vastavad üldistusastmed (Mervis & Rosch, 1981; Kalish, 2007; Gabora jt, 2008). Seega mida rikkalikumad on lapse semantilised väljad, seda edukamalt ta suudab õige sõna valida ja täpsemalt oma mõtet esitada (Karlep, 1998; Wunderlich, 2001; Yu, 2005).

Sõnad kuuluvad erinevatele üldistusastmetele, kuid kõikide rühmituste hulgas on tähtsaimad baaskategooriad, mis on aluseks baassõnavarale ja prototüüpideks rühmitamisel. Baaskategooriad asuvad hierarhia keskpäigas. Nad ühinevad, moodustades suurema

üldistusastmega kategooriaid ning jaotuvad allkategoriateks (*söögitool - tool - mööbel*). Igapäevases kõnes kasutavad nii lapsed kui täiskasvanud baassõnavara, kuid lapse baaskategooriad kajastavad kõiki varem kirjeldatud rühmituse tendentse ning üldistused ei vasta mitte alati täiskasvanute üldistusele (Mervis & Rosch, 1981; Karlep, 1998). Alles suhtlemine pikema aja vältel reguleerib lapse keelekasutust ja viib üldistused vastavusse lapse emakeele süsteemiga. Kui lapsel on sõnadevahelised semantilised seosed nõrgad, siis on üldistuste aluseks on ka sellised ebalulised tunnused nagu häälikuline sarnasus (*kass - tass - pass*) või ühised morfeemid. Kui laps on oma kognitiivses arengus mingil etapil, siis ühegi sõna tähendused ei saa olla sellest kõrgemal, küll aga võib üksikute sõnade tähendus vastata madalama etapi tunnustele (Karlep, 1998).

Objektide rühmitamisele ja sõnatähenduse arengule aitab kaasa tajuline sarnasus, mis võimaldab teadmisi rühmast üle kanda uuele olukorrale (Yu, 2005; Kalish, 2007). Näiteks tundes ära, et üks loom on *koera* moodi, võimaldab see teha järeldusi selle objekti tunnuste ja käitumise kohta. Kui objekt on piisavalt sarnane *koera* kategooria prototüübiga, siis saab selle objekti rühmitada antud kategooriasse (Kalish, 2007). Kuid tajuline sarnasus üksi ei ole objektide rühmitamise ja sõnatähenduse arengu selgituseks piisav, sest sama sõna kasutatakse ka väliselt erinevate objektide nimetamiseks (nt erineva värvi ja suurusega *koerad*). Esimeste, konkreetsema tähendusega sõnade õppimisel toetuvad lapsed tajulisele sarnasusele, kuid kõne arenedes ja kõrgema üldistusastmega sõnu õppides lähevad nad järk-järgult üle õppimisele, kus suureneb kõne osakaal. Edaspidi ühendab laps eelneva astme kujutlused ja sõnad veel üldisemateks rühmadeks. (Karlep, 2003; Yu, 2005). Ka rühmituse aluseks olevad prototüübid muutuvad, hõlmates näiteks psühholoogilisi (*ilusad värvid*), sotsiaalseid (*õpetaja, arst*) ja kultuurilisi (pühakud) aspekte ning eesmärke (*dieettoidud*) (Gabora jt, 2008).

Väikestel lastel on mõneti ülekaalus süntagmaatilised seosed, seetõttu on lapse kõne stereotüüpsem. Näiteks vastab lasteaialaps stiimulsõnale süntagmaatilisele seosele tuginedes (*punane - pall, leib - sööma*), kuid algklassilapsel on esitatud seosed paradigmaatilised (*punane - kollane, leib - või*) (Karlep, 1998). Väikeste laste kategoriseerimine on esialgu paindumatu. Nad näevad ainult ühte objektide rühmitamise viisi ja neil on raskusi juba mingisse rühma (nt kuju järgi) kuuluvate objektide rühmitamisel uutel alustel (nt värvi järgi). Kategooriaid mõistetakse sageli kui vastastikku välistavaid (Inimene, kes on *ema*, ei saa olla *õpetaja*). Sama põhimõte võib olla aluseks ka nimetamisele. Lapsed eeldavad, et neile teada olev objekti nimetus on ainuke õige nimetus. Koolieelikute arvates peegeldavad kategooriad, millega nad keeles kokku puutuvad ja mida nad kasutavad, reaalses maailmas olevaid

kategooriaid. Edaspidi omandavad lapsed ka teistsuguseid kategoriseerimise strateegiaid (Kalish, 2007).

Täiskasvanuga võrreldes erinevate rühmade moodustamine on lapse tunnetustegevuses loomulik nähtus. Rühmitamine kajastub aga sõnatähendustes, mis jällegi kinnitab, et lapse ning täiskasvanu sama sõna ei ole tähenduselt identsed (Karlep, 1998; 2003). Kui täiskasvanu ja lapse rühmitused kokku langevad, võib lapse põhjendus näidata, et seosed objektide vahel on põhimõtteliselt erinevad. Näiteks peab täiskasvanu koera ja kassi ühisteks tunnusteks seda, et nad on koduloomad, kuid laps seda, et koeral ja kassil on teravad hambad. Täiskasvanu vastuse aluseks on hierarhilised kujutlused (üldistusastmed), lapsel aga meeleorganitega tajutavad sarnased tunnused ning vastav kategooria (*koduloom*) vajab alles kujundamist. Laste seas on levinud ka situatiivsete või funktsionaal-situatiivsete rühmade moodustamine. Näiteks sõnadest *saag*, *kirves*, *labidas*, *puuhalg* võib koolieelik liigseks pidada *labidat*, sest viimast kasutatakse aias (Karlep, 1998).

Rühm on sõnatähenduse kognitiivne alus, kuid mõju on ka vastupidine – kultuurile omane keelekasutus korrigeerib rühmade piire. Sõnad muudavad kujutluse esemete tunnustest ja suhetest täpsemaks, soodustades ühel ajal nii üldistamist kui ka eristamist (Karlep, 2003). On leitud, et kui kaks objekti on sama nimetusega, ütlevad lapsed tõenäolisemalt, et need näevad sarnased välja. (Brackenbury, 2005; Yu, 2005).

Seega on andmeid, et rühmitamine soodustab sõnavara arengut ja sõnavara areng, sealhulgas sõnavara mahu kasv, aitab kaasa kategoriseerimise kujunemisele (Yu, 2005). Õpitud sõnadest mitte ainult ei moodustu süntagmaatilised ja paradigmaatilised seosed, vaid need seosed aitavad omakorda kaasa uute sõnade õppimisele ja rühmitamisele (Karlep, 2003).

Sõnadevaheliste seoste arengu iseärasused spetsiifilise kõnearengupuudega lastel

Spetsiifilise kõnearengupuudega laste sõnavara areng ja seda põhjustavad tegurid

Primaarsete kõnepuuetega lapsed, kelle kohta kasutatakse ka sageli mõisteid *spetsiifilise kõnearengu puudega* (SKAP) või *alaaliaga* lapsed, on heterogeenne grupp, kellel on raskusi suulise ja kirjaliku kõne omandamise, mõistmise ja enda väljendamisega. Neil lastel on enamasti raskusi mitmes keele valdkonnas, sealhulgas morfoloogias, süntaksis, semantikas ja/või pragmaatikas (Stothard jt, 1998; Coady jt, 2007; Cirrin & Gillam, 2008). SKAP lastel ei ole alakõne põhjustatud muudest arenguprobleemidest nagu vaimne alaareng, kuulmislangus, füüsiline puue, neuromotoorne kahjustus, emotsionaalne häiritus ega

keskkonna deprivatsioon (Tomblin, 1997; Reynolds jt, 1998, Coady jt, 2007). Enamus lastest ei kasva oma varajastest kõneraskustest lihtsalt välja ja keelelised võimed ei muutu peale keele õppimise kõige tundlikumat perioodi, mis kestab 5.eluaastani (Stothard jt, 1998).

Uuringute tulemused näitavad, et SKAP lapsed saavutavad püsivalt madalamaid tulemusi nii kõne mõistmises kui ka kõneloomes (Brackenbury, 2005). Oma esimesi sõnu ütlevad nad oluliselt hiljem ning ka hilisemas elus säilib sõnavara puudulikkus, sest neil on uute sõnade omandamine aeglasem ja vähem tõhus kui eakohase kõnearenguga eakaaslastel (Karlep, 1998; Bishop, 1999; Bedore & Peña, 2008; Nash, 2005). Alakõnega lastel on raskusi sõnade salvestamisega, seostamisega ja/või sõnade leidmisega mälust ja objektidele nimetuste andmisega (Reynolds jt 1998; Bishop, 1999; Brackenbury, 2005).

Sõnade aeglasem omandamine ja vähem kinnistunud sõnavara põhjustavad kujutluste ebatäpsust ja vaesust, rohkem valesid sõnadevahelisi seoseid, mis tekitab omakorda raskusi objektide kategoriseerimisel semantilistesse rühmatesse ja probleeme sõnaotsingus (Karlep, 1998; Stothard jt, 1998; Bishop, 1999; Brackenbury, 2005). Sõnadevaheliste seoste vaesuse tõttu jätavad SKAP lapsed sõnaühendeid või lauseid moodustades palju võimalusi kasutamata, kasutavad sõnu üldisemas tähenduses ja eksivad rohkem sõnatähenduse mõistmisel kui nende eakaaslased (Bedore & Peña, 2008). SKAP lapsed on võimelised aja jooksul omandama lihtsamaid sõnu, millel on reaalsuses vaste, kuid nad ei mõista ega oska kasutada abstraktse tähendusega sõnu (Brackenbury, 2005; Nash, 2005). Puudulik sõnavara ja valed sõnadevahelised seosed suurendavad omakorda raskusi sõnade salvestamisel, organiseerimisel ja/või ligipääsul leksikaalsele infole (Reynolds jt 1998; Brackenbury, 2005).

SKAP laste leksikaalsete puuete põhjuste üle on vaieldud. Erinevad teooriad viitavad sõnavara õppimise protsessi erinevatele etappidele. Probleem võib olla nii tajus kui fonoloogilises mälus, fonoloogilises infotöötluses või üldistes kognitiivsetes protsessides (Bishop, 1999; Brackenbury, 2005; Nash, 2005).

Sõna nimetamisel tekkinud viga võib avalduda erinevatel astmetel, millest tuleneb vea tekke põhjus: (1) kõigepealt töödeldakse pilti visuaalselt; (2) seejärel toimub sõna leidmine pikaajalisest mälust ning (3) lõpuks toimub ütluse planeerimine ja nimetuse produtseerimine. Näiteks võib olla sõnaasenduse (*vatt* pro *pilv*; *uss* pro *maapähkel*) põhjuseks visuaalse tajupuudulikkus. Fonoloogiline viga (*tardlik* pro *taldrik*) näitab, et sõna hääldamisel tekkiv viga on planeerimise ja produtseerimise tasandil ning semantiline ja fonoloogiline viga koos (*kann* pro *vann*) näitavad, et probleem võib olla mitmel tasandil. Vead, mis tulenevad kehvast salvestamisest ja/või ligipääsust mälu, olenevad konkreetse sõna esinemissagedusest ja keerukusest (McGregor, 1997).

Kuid mis tingib selle, et SKAP lapsed õpivad uusi sõnu vähem ja aeglasemalt kui eakaaslased ja kõnearengult samal tasemel olevad lapsed? Alakõnega lapsed kasutavad vähem süntagmaatilist analüüsi sõnatähenduse kohta järelduste tegemiseks. Sõnatähenduse tuletamist raskendab ka grammatiliste oskuste puudujääk. Nad ei pööra tähelepanu olulistele sõnaosadele, näiteks sõnalõppudele, mida võib omakorda põhjustada piiratud tähelepanu ja mäluhaht. Seega võib grammatikapuue pidurdada sõnatähenduse arengut (Bishop, 1999; Brackenbury, 2005).

Lapsed omandavad sõnade semantilised taustteadmised aja jooksul, SKAP lastel on see periood pikem. Seetõttu ei pruugi neil olla piisavalt palju semantilisi teadmisi, et vahet teha otsitava sõna ja muu semantiliselt väga sarnase sõna vahel (McGregor, 1997; Karlep, 2003). Selle tulemusena kasutavad SKAP lapsed oma kõnes muid semantiliselt samasse kategooriasse kuuluvaid, fonoloogiliselt sarnaseid või üldisema tähendusega ja sagedamini kasutusel olevaid sõnu, mis neil on mälus paremini kinnistunud.

Uurimused on näidanud, et alakõnega koolieelikutel on probleeme uue sõna fonoloogilise vormi töömälus hoidmisega ja sõna leidmisega mälust. Nad kaotavad kiiresti osa või kõik uue sõna õppimiseks vaja minevast fonoloogilisest infost (McGregor, 1997; Brackenbury, 2005; Nash, 2005; Coady jt, 2007). Töömällu salvestatakse vähem olulist ja rohkem mitteolulist infot kui normaalse kõnearenguga lastel. Samuti võib info töömälust kiiresti kustuda, viies omakorda ebatäpse mälujäljeni ning nõudes rohkem aega kõnelemiseks vajaliku informatsiooni mälust leidmiseks ja selle töötlemiseks (Reynolds jt, 1998; Bishop, 1999). Juba olemasolev sõnavara mõjutab ka sõnade salvestamist. Sõna salvestamine mällu on ühekülgsem, kui laps ei täienda mõistet verbaalse infoga, vaid piirdub visuaalse ja taktilise taustainfoga. Fonoloogilise lühimälu puudujäägi üks põhjus võib olla auditivse informatsiooni kodeerimise aegluses, mis mõjutab fonoloogilist rühmitamist. Lapsed kasutavad ebasobivaid strateegiaid ja seetõttu on neil fonoloogiliste kujutluste organiseeritus sõnavaras ebaefektiivne. Sellisel juhul on mäluprobleemid sekundaarsed (Bishop, 1999).

Sõnavara arengut mõjutab ka kõnetaju ja foneemikuulmine (Brackenbury, 2005; Coady jt, 2007). Sõnade järelekordamisel on SKAP lapsed ebatäpsemad kui eakohase kõnearenguga samas vanuses lapsed (Brackenbury, 2005). See näitab, et alakõnega lastel võib esineda puudujääke kiirete järjestike akustiliste stiimulite tajumises kõnevoolus ehk kõnetajus, mida raskendab omakorda töömälu ülekoormatus. SKAP lastel kulub kauem aega kõne mõistmiseks ja nad vajavad oluliselt rohkem infot foneemide eristamiseks kui eakohase kõnearenguga lapsed (Reynolds jt, 1998). Kehv fonoloogiline tajuvõime viia selleni, et infot kodeeritakse valesti (Bishop, 1999). Selle tagajärjel on lastel raskusi kõne mõistmisega,

sõnavarasse salvestuvad vale häälikulise koostise ja silbistruktuuriga sõnad ning lapsed teevad omakorda vigu kõnelemisel.

Lapsed õpivad varajases kõne arengus oma keelele vastavaid minimaalseid foneetilisi paare eristama. Seda oskust mõjutavad sõnavara kasv ja organiseeritus. Laste esimesed sõnad võivad olla häälduslikult ebatäpsed, kuid kui sõnavarasse lisandub uusi sõnu, on lapsed sunnitud märkama sõnu eristavaid foneetilisi erinevusi. Kuna SKAP laste sõnavara on väiksem, on neil ka väiksem baas, mille alusel märgata ja eristada fonoloogilisi erinevusi ning nad ei õpi tähendust ja fonoloogiat omavahel seostama (Bishop, 1999; Coady jt, 2007). Seega mõjutab ka sõnavara aeglane ja ebatäpne areng omakorda kõnetaju täpsustumist. Arengus hakkab avalduma nn vastasmõju – foneemikuulmise ja hääldamise areng mõjutab sõnavara arengut ning sõnavara aeglane areng pidurdab foneemikuulmise ja hääldamise arengut.

Kuna primaarse alakõnega lastel on vaimse võimekuse ja käitumise potentsiaal eakohane, siis eeldatakse, et laps omandab mitteverbaalsed oskused adekvaatselt, kuid need võimed võivad olla nõrgemad eakohasest normist. Uuringu tulemusena on leitud, et SKAP lastel on kõnearengu probleemide tagajärjel raskused hulkade ja arvukoostistega manipuleerimisel. Mõistmiseks ja meeldejätmiseks tuleb kasutada sisekõnet, kuid see on alakõnega lastel häiritud (Bishop, 1999). Selline vastasmõju omakorda pidurdab sõnavara edasist arengut, sest häiritud on uute sõnade õppimiseks vajalikud kognitiivsed protsessid.

SKAP lastel on sõnadevahelised semantilised seosed nõrgad, mille tõttu nad kasutavad stereotüüpseid seoseid ja piiratud hulka sõnu (Karlep, 1998; Brackenbury, 2005). Semantiliste seoste nõrkust põhjustab sõnatähenduse semantiliste komponentide vähesus, mis avaldub objektide ja nähtuste kirjeldamisel. Selle põhjuseks on kognitiivse arengu puudujäägid, millest tuleneb omakorda terviklike kujutluste vähesus (McGregor, 1997; Karlep, 2003). Mida nõrgem on lapse intellekt, seda enam tungivad esile formaalsed seosed ja kannatab sõnakasutus (Karlep, 1998).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et alakõnega lapsed teevad sõnade nimetamisel vigu seetõttu, et neil võib olla probleeme kõnetajus ja foneemikuulmises, töömälu või fonoloogilises infotöötluses. Sõnavara arengut mõjutavad ka juba olemasolev sõnavara, sõnadevahelised seosed ja kujutlused. Kõne suunab, üldistab ja täpsustab mõtlemist, taju ja mälu, kuid kui kõne nimetatud funktsioon on häiritud, häirub ka tunnetustegevuse areng. Seega, kuigi SKAP lastel on potentsiaalne eakohane vaimne võimekus, on neil tunnetusprotsessid siiski häiritud, sest kõne areng võib mingis vanuses avaldada mõju kognitiivsele arengule, mis omakorda mõjutab kõne arengut.

Sõnade nimetamisel tehtavate vigade tüübid eakohase kõnearenguga ja alakõnega lastel

Alakõnega lastel on ülekaalus sõnadevahelised süntagmaatilised seosed ja avalduvad ebaloomulikult tugevad mittesemantilised (nt foneetilised) seosed. Näiteks sõna *kass* puhul reageerivad eakohase kõnearenguga lapsed ka teiste kaslaste nimetustele, kuid alakõnega lapsed reageerivad ka häälikkoostiselt sarnastele stiimulsõnadele (*tass*, *pass*, *toss*) ning kasutavad neid objektide nimetamisel (McGregor, 1997; Karlep, 2003).

Kuni 6-aastaste eakohase kõnearenguga ja SKAP laste sõnavara uurimisel on püütud leida seaduspärasusi sõnade nimetamisel tehtud veatüüpides. McGregor (1997) viis läbi uurimuse eakohase kõnearenguga (vanuses 3.3a ja 5.5a) ja alakõnega koolieelikute seas (vanuses 3.3a ja 5.5a). Kõiki lapsi testiti *Test of Word Finding* abil individuaalselt. Test koosnes kolmest ülesandest: nimisõnade ja tegusõnade nimetamine, üldnimetuse nimetamine ja tervikust osa leidmine. McGregor (1997) jaotas nimetatud ülesannetes sõnade nimetamisel tekkinud vead nelja kategooriase: semantilised, fonoloogilised, segatüüpi (semantiline + fonoloogiline) ja seostamata vead (*ei tea*; nimetus ei ole semantiliselt objektiga seotud, nt *poiss* pro *postitab*). Tulemused näitavad, et kolm neljandikku konkreetse sõna nimetamisel tehtud vigu on objektiga semantiliselt, tajuliselt (visuaalne sarnasus) või fonoloogiliselt seotud (häälikuline sarnasus). Nii eakohase kõnearenguga kui alakõnega lastel esineb semantilisi vigu rohkem kui fonoloogilisi ja segatüüpi vigu. Suure osa vigadest moodustavad ka vastamata jätmised, mis on sagedasemad kui fonoloogilised ja segatüüpi vead McGregor, 1997). Kuna uuringus kasutatud ülesandeid peavad sõnadevaheliste seoste uurimisel headeks meetoditeks ka teised autorid (vt *Sõnavara uurimise meetodid*), siis võib eeldada, et antud uuringu tulemusi saab üldistada ka eesti keelt kõnelevatele 5-6-aastastele eakohase kõnearenguga ja alakõnega lastele.

McGregor (1997) arutleb, et semantilise asendamise (*taim* pro *lill*, *sokk* pro *kinnas*) põhjuseks võib olla sõna kohta käivate taustteadmiste puudulikkus või ebaõnnestunud ligipääs sõnale, mille tulemusena leitakse muu semantiliselt seotud sõna (McGregor, 1997). Kui lastel puudub aktiivses ja/või passiivses sõnavaras konkreetne sõna, siis nad üleüldistavad sarnase tähendusega sõnade tähendust. Ka teised autorid kinnitavad, et üleüldistamine on sage nähtus ka varajases eakohases kõne arengus (Mervis & Rosch, 1981; Gabora jt, 2008), kuid alakõnega lastel püsib sõnade üleüldistamine pikemat aega (McGregor, 1997).

Piltide nimetamise ülesandes avaldub nii alakõnega lastel kui eakohase kõnearenguga lastel veatüüpidest kõige vähem hääldusvigu (*kiilkarjak* pro *kaelkirjak*), nad asendavad sõnu pigem fonoloogiliselt sarnaste sõnadega. Vead, mis ei ole objektiga semantiliselt seotud, on enamasti *ei tea*, järgneb objekti ühe osa nimetamine. Enamasti vastavad lapsed *ei tea*

objektide puhul, millele vastava nimetuse nad hiljem passiivselt ära tunnevad. See tähendab, et sõna võib olla olemas passiivses sõnavaras, lihtsalt ei meenu või kardavad lapsed valesti vastata. Alakõnega lastel on eakohase kõnearenguga lastest oluliselt rohkem semantiliselt seostamata vigu. Nii alakõnega kui eakohase kõnearenguga lastel on sage viga ka kirjeldamine või ütlus konkreetse sõna asemel (*ta paneb lilledele vett pro kastab*). Üldnimetuse nimetamisel on samuti kõige rohkem levinud viga sõna semantiline asendamine, kuid segatüüpi vead avalduvad sagedamini kui seostamata vead (*see ja asjad* pro konkreetne sõna või üldnimetus) (McGregor, 1997).

Ka tervikust osa leidmise ülesandes on semantiline asendamine normaalse kõnearenguga ja alakõnega lastel sagedasem viga kui asendamine fonoloogilise sarnasuse alusel. Semantiline veatüüp varieerub ülesannetes, kuid enamasti kalduvad lapsed nimetama tervikut, mitte eeldatud osa nimetust (*kaelakee* pro *pärl*). Esineb ka asendamist sama kategooria piires (*hobune* pro *eesel*; *ämber* pro *tünn*), üldisemat või konkreetsemat kategooriat kasutatakse harvemini (McGregor, 1997).

SKAP laste ja eakohase kõnearenguga laste sõna leidmisel avalduvate veatüüpide hulk ja erinevused on statistiliselt olulisemad kui sarnasused. McGregori (1997) tulemused langevad kokku Bedore & Peña (2008) tulemustega, mille järgi teevad SKAP lapsed eakohase kõnearenguga eakaaslastest rohkem vigu, sealhulgas on palju asendusi semantilistel alustel ja vastamata jätmisi. Uurijate tulemused erinevad selles osas, et kui McGregori arvates on nii alakõnega kui eakohase kõnega laste vead peamiselt semantiliselt seotud sõnaasendused, siis Bedore & Peña arvates teevad alakõnega lapsed palju ka muud tüüpi vigu, sealhulgas sõnaasendusi ebaloogilistel alustel (McGregor, 1997; Bedore & Peña, 2008).

Kuid Bishop'i (1999) kirjeldatud uurimuses avaldusid McGregorile (1997) sarnased tulemused. Tema uurimus erines eelnevast selle poolest, et lastel paluti lisaks sõna nimetamisele ka joonistada. Võrreldi laste kujutlusi nende sõnade tähendustest ja leiti, et valesti nimetatud sõnadele vastavad joonistused olid õigesti nimetatud sõnadele vastavate joonistustega võrreldes detailide poolest oluliselt vaesemad ja esines ka rohkem eksimusi. Samad tulemused olid ka passiivse sõnavara uurimisel, kus lapsel tuli õigele pildile osutada. See tõestab väidet, et nimetamise raskused on sageli seotud sõna aluseks olevate kujutluste puudulikkusega (Bishop, 1999).

Ka Ploom (1996) on uurinud alakõnega ja eakohase kõnearenguga koolieelikute sõnadevahelisi seoseid ja tema tulemustest selgub, et alakõnega lapsed moodustavad rohkem stiimulsõnast uusi sõnavorme ja esineb rohkem grammatilisi assotsiatsioone. Sarnaselt Bedore & Peña (2008) hinnangutele väidab ka Hiie (1999), et alakõnega lastel on palju juhuslikke

vastuseid ja vastamisest loobumisi, seega on neil sõnadevahelised semantilised seosed vahetult enne kooliiga alles välja kujunemas (Hiie, 1999).

SKAP laste tulemused sõnade äratundmisel ja nimetamisel on eakaaslastest kehvemad, kuid üldine muster on sama, raskused süvenevad sõna pikkuse ja fonoloogilise sarnasuse suurenedes (Bishop, 1999).

Kokkuvõttes langevad erinevate uurijate seisukohad kokku selles osas, et eakohase kõnega laste vead on enamasti semantiliselt seotud vead või vastusest loobumised, kuid alakõnega lapsed teevad semantiliselt seotud vigu eakohase kõnega lastest rohkem ja ka loobuvad vastamisest enam, kuid hinnangud on vastukäivad alakõnega laste vigade mustri osas. Osade uurijate arvates on enamus laste veatuüpidest semantiliselt või muul viisil loogiliselt seotud vead (McGregor, 1997; Bishop, 1999), teised jällegi väidavad, et alakõnega lapsed teevad rohkem seostamata vigu või vigu ebaloogilistel alustel (Hiie, 1999; Bedore & Peña, 2008). Seega oleks vaja uurida, kas tulemused leiavad kinnitust ka eesti eakohase kõnega laste puhul ning milline on eakohase kõnega ja alakõnega laste vigade muster.

Sõnavara uurimise meetodid

Kõnearengu probleemidega lapsed on sageli aladiagnoositud. Alakõne sügavamad astmed ilmnevad varem ja kergem vorm võib avalduda alles koolieas, kuid lapse edukaks arendamiseks tuleb kõnepuue avastada võimalikult vara (Hwa-Froelich, 2005). Selleks soovitatakse hinnata koolieelikute kõnearengu taset, milleks kasutatav test peab olema välja töötatud vastavale vanusele omase keskmise kõnearengu põhjal, samas lühike ja usaldusväärne, et välja selgitada, kas lapse kõneareng jääb normi piiridesse või mitte. Sõeluuringus eakaaslastest oluliselt nõrgemaid tulemusi saanud lapse kõnet tuleb lähemalt uurida valdkondade kaupa, sealhulgas uurida põhjalikumalt sõnavara (Paul, 2001).

Sõnavara hindamiseks on soovitatav kasutada mitut erinevat formaalset meetodit, hinnates nii passiivset kui aktiivset sõnavara, kuna laps õpib sõnu ütlema ka siis, kui mõistmine on piiratud või puudub (Witt jt, 1997). Mujal maailmas on juba aastakümneid välja antud kõne uurimise teste. Passiivse sõnavara hindamiseks on Dunn ja Dunn (1997) koostanud *Peabody Vocabulary Test-III* (Paul, 2001). Dunn jt (1982) on koostanud *British Picture Vocabulary Scale*'i. Samuti on passiivse sõnavara hindamiseks koostatud *WISC-III Comprehension Test* (Stothard jt, 1998) ning *British Ability Scales* (Nash, 2005). Nimetatud teste tehakse ühele lapsele korraga, kuid lapse uurimiseks kuluv aeg on testidel erinev. Ülesannete abil hinnatakse sõnatähenduse tundmist, korralduste mõistmist, semantiliste seoste

olemasolu ja tekstilõikude mõistmist. Ülesannetes tuleb lapsel (1) ära tunda ning nimetada esitatud stiimulsõnale mitme variandi seast õige vastus; (2) liigutada esemeid vastavalt esitatud korraldusele või jutule; (3) ära tunda ning osutada esitatud stiimulsõnale või kirjeldusele vastavale pildile mitme pildi seast (Witt jt, 1997; Bishop, 1999; Nash, 2005). Viimastele sarnanevad ka Ruusi soovitatud ülesanded, kus lapsele esitatakse korraldus või küsimus ning laps peab tegutsema, näiteks osutama pildile või leidma kaks sarnast (Ruus, 1975; Luhats, 1981).

Karlep (2003) soovitab passiivse sõnavara hindamiseks kasutada rühmitamisülesandeid, kus lapsel tuleb esemeid/pilte grupeerida või leida nende rühmast üleliigne. Seejuures peab laps peab nimetama ka samasse rühma kuuluvate objektide või nähtuste kohta käiva sõna või sõnaühendi. Kui ta jätab sõna või sõnaühendi nimetamata või nimetab valesti, võib põhjus olla selles, et lapsel puudub keelemälu vastav sõna, puudub kujutus või on see kujutus piiritlemata. Kujutluse täpsusest ja liigendatusest ülevaate saamiseks sobivad objektide tunnuste, osade ja funktsioonide kirjeldamine ning võrdlemine. Nende ülesannete täitmisel selguvad lapse sõnade semantilised seosed, sõna semantiliste komponentide hulk ja teadmiste struktuur (Karlep, 2003).

Lapsel võib olla testi järgi eakohane passiivse sõnavara maht, kuid ta kasutab spontaanses kõnes väga vähe sõnu või saab kehva tulemuse testis, kus tuleb piltidel olevaid objekte nimetada. Aktiivse sõnavara hindamiseks on Gardner (2000) avaldanud *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test-Revised*'i (Paul, 2005). Samuti 2000. a. on avaldatud *Test of Word Finding-2* (TOWF-2) (Brackenbury, 2005). Nii aktiivse kui passiivse sõnavara uurimiseks on 1978. a. avaldatud *The Fluharty Preschool and Language Screening Test*, *The Peabody Picture Vocabulary Test*'is ja *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Samuti 1995. a. avaldatud *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-3* (Witt jt, 1997; Paul, 2001; Bedore & Peña, 2008), *The Expressive One Word Picture Vocabulary Test* ning *Test of Auditory Comprehension of Language-3* (Paul, 2001).

Aktiivse sõnavara uurimisel hinnatakse sõnade nimetamise, hääldamise ja sõnadevaheliste seoste moodustamise oskusi. Hindamisel kasutatakse ülesandeid, milles laps (1) kordab uurija esitatud sõnu või lauseid; (2) nimetab puuduva sõna (sh kategooria või tunnuse) või lõpetab lause; (3) kõneleb spontaanselt ja uurija transkribeerib tema kõne; (4) peab selgeks õppima ja nimetama või kõnes kasutama uusi sõnu. Mõnes testis mõõdetakse samal ajal vastamiseks kulunud aega. Järgnevalt kasutatakse sama keelematerjali lapse passiivse sõnavara mahu määramiseks sõnade puhul, mis jäid nimetamata. Kui laps mõistab

talle esitatud sõnu, siis on tõenäoliselt probleem sõnaotsingus (Witt jt, 1997; Brackenbury, 2005; Paul, 2005).

On selge, et sõnakasutuses on oluline sõna ja kujutluse vastavus ning sõnadevahelised seosed ning ühe sõna meenutamine aktualiseerib ka teisi (Karlep, 1998). Millised sõnad on mälus üksteisega seotud ja missugune assotsiatiivne seos nende sõnade vahel on, uurisid ka mõned eelnevalt nimetatud passiivse kõne hindamise testid. Neis on kasutatud assotsiatiivseid ülesandeid, kus laps peab vastama stiimulsõnale esimese meeldetulnud sõnaga (McGregor, 1997; Karlep, 1998; Hiie, 1999). Ülesannetes võib lasta lapsel sõnu ka vabalt põhisõna juurde valida, antud ülesanne on eelnevalt nimetatust kergem, sest siis saab laps kasutada stereotüüpseid seoseid ja piiratud hulka aktiivses sõnavaras olevaid sõnu (Hiie, 1999).

Sõnadevaheliste seoste ja aktiivse sõnavara hindamisel sobib kasutada ka osa-terviku nimetamise ülesannet ning sõnade sobitamist sõnaühendisse (McGregor, 1997; Karlep, 2003). Samuti näitavad sõnadevaheliste seoste olemasolu sünonüümide, antonüümide ja homonüümide leidmise ja nimetamise ülesanded. Kujutluse ja vastava nimetuse ning ka üldistuste ja allrühmade moodustamise seisukohalt on olulised rühmade piirid (Karlep, 2003). Rühmade moodustamise oskust saab uurida juba mainitud passiivse sõnavara uurimise ülesannetega: liigse leidmise põhimõttel, võrdlemise ning sõnade rühmitamise teel (Karlep, 1998).

Üldistusastmete ja sõnade vahelise hierarhia olemasolu saab uurida võttega, kus pilt tuleb sobitada erineva üldistusastmega sõnadega. Nagu esimeses peatükis (*Sõnadevaheliste paradigmaatiliste seoste kujunemine*) mainitud, peaks 5-6aastastele lastele olema jõukohane kolmeastmeline üldistus (*mängukaru-mänguasi-asi*) (Karlep, 1998). Seetõttu sobib selles vanuses laste uurimiseks McGregor'i ja Waxman'i 1998. a. kirjeldatud võte, mille abil on võimalik uurida erinevatel üldistusastmetel olevate sõnade mõistmist ja produtseerimist. Lastele näidatakse pilte tuttavatest objektidest ja küsitakse küsimusi objekti ja kõrgema kategooria, baaskategooria ning allkategooria mõiste vahelise suhte kohta. Näiteks näidatakse lapsele *roosi* pilti ja küsitakse: „Kas see on *loom* (üldnimetus)? Kas see on *puu* (baaskategooria)? Kas see on *võilill* (allkategooria)?“ Eeldatakse, et laps vastab: „*Ei*,“ ning ütleb nimetuse, mis sobib vastava kategooriaga, nt: „*Ei, see on roos*“. Tulemused näitavad, et alakõnega lapsed saavutavad oluliselt kehvemaid tulemusi, mille põhjuseks võivad olla nõrgad ja ebamäärased sõnadevahelised seosed ning seetõttu ei pääse nad ligi korrektsele semantilisele väljale. Alakõnega laste teadmised on kehvemad ka siis, kui sõna ütlemine ei ole vajalik ja lapsed peavad vastuse joonistama (Brackenbury, 2005).

Sõnavara uurimise tulemuste tõlgendamisel tuleb silmas pidada, et oleks tagatud uuringu tulemuste usaldusväärsus, sest laps mõistab reeglina vähem, kui täiskasvanu talle enda arvates räägib ja peab lapse vastust täiuslikumaks, kui see tegelikult on (Karlep, 1998). Samuti tuleb lapsel igapäevases kõnes ära tunda fonoloogilise keeleüksuse tähendus, eristada see kõnevoolest ja sobitada sõnavaras oleva kujutlusega, kuid tulemusi analüüsides tuleb arvestada, et osades testides esitatakse sõnad isoleerituna ja ajalist piirangut ei ole. Seetõttu võib testi tulemusi analüüsides lapse võimeid üle hinnata (Bishop, 1999; Brackenbury, 2005).

Ülesannete lahendamisel võib tekkida raskusi halva keskendumisvõimega lastel, kes ei mõtle läbi kõiki võimalikke vastusevariante ja keda võib häirida teistest rohkem esiletõusev pilt. Laste uurimisel ülesandega, kus lapsel tuleb teha mitme variandi seast õige valik, tuleb silmas pidada ka seda, et sõna pikkus, sealhulgas sõna rõhulis-rütmiline struktuur võib õige vastuse leidmist soodustada, sest pikemad sõnad eristuvad teistest selgemini, ja kui laps peab meeles vaid osa sõnast, tunneb ta ära õige vastuse ka siis, kui tema sõnade fonoloogilised kujutlused on eakohase kõnearenguga kaaslastest vähem spetsiifilised (Bishop, 1999). Selle probleemi lahenduseks pakub Bishop (1999) välja, et sõna ja vastava objekti valimise asemel võiks uurimise ülesandes esitada objekti ja vastava nimetuse ning jälgida, kui kaua laps nimetust aktsepteerib, kui seda järjest enam moonutada (Bishop, 1999). Seetõttu peab testija siiski ka oma kogemusele ja loogikale toetudes otsustama, kui hästi ja täpselt mingi test konkreetse isiku kõnearengut hindab (Witt jt, 1997).

Testi usaldusväärsuse suurendamiseks tuleb uurimissituatsioonis välistada õige vastuse andmist soodustav etteaimatav kontekst, sealhulgas mitteverbaalsed vihjed nagu žestid või näoilmed, kirjalikud/pildilised vihjed ja eakaaslaste eeskuju (Brackenbury, 2005). Testi koostamisel tuleb silmas pidada, et keele omandamise vanusenormid on keelespetsiifilised ning mingi teise keele baasil välja töötatud kõneuurimise materjal ei ole kohandamata kasutatav. Teise keele testis sisalduv sõnavara ei järgi meie keelele omaseid ja kõnearengu seisukohast olulisi tunnusoone, sest sõna omandamise aeg ja kiirus sõltub formaalsest keerukusest, esinemissagedusest keeles ning inimese kultuurilisest taustast (Mikk, 1980; Karlep, 1998; Bishop, 1999; Brackenbury, 2005; Hwa-Froelich, 2005).

Uuringus saadud tulemusi analüüsides lähtutakse kõnearengu puude määramisel lahknevusest lapse kõneliste oskuste ja kronoloogilise vanuse vahel keelenormides. Tulemus, mis on vajalik kõnepuude diagnoosimiseks, jääb kaks standardhälvet allapoole populatsiooni keskmist (Tomblin jt, 1997). Kuid kui laps sooritab ülesande märgatavalt kehvemini kui normatiivgrupp, siis ainult selle tulemuse järgi ei saa panna lapsele alakõne diagnoosi, sest lapse nõrk sooritus võib olla muul põhjusel. Seetõttu tuleb last kindlasti täiendavalt uurida

testiga, mis põhineb konkreetse keele alakõne tunnuste väljaselgitamisel (Bedore & Peña, 2008).

Sõnavara erinevate aspektide uurimiseks on mitmeid meetodeid, mille usaldusväärsust ja kehtivust on erinevate uuringute tulemused tõestanud või ümber lükanud. Nende seast tuleb igal lapse kõnearengu hindajal leida enda eesmärkide täitmiseks sobivad, pidades silmas, et kõige paremini eristab alakõnega lapsi konkreetse keele jaoks välja töötatud originaaltest (Bedore & Peña, 2008). Kasutatava testi või muu formaalse meetodi tulemusi on vaja kindlasti täiendada mitteformaalsete meetoditega: standardiseerimata testidega, otsese vaatlusega, õpetaja ja/või lapsevanema intervjuuga ja spontaanse kõne näidetega, märkides üles lapse tehtud vead ja neid vigu analüüsisid (Paul, 2001; Brackenbury, 2005). Seejuures tuleb silmas pidada, et mitteformaalsed meetodid on loomulikumad ja lapse spontaansest kõnest saab rohkem infot kui formaalse meetodiga, kuid esimeste meetodite kasutamine võtab kauem aega (Witt jt, 1997).

Meetod

Eelnevast selgus, et kõnearengu taseme määramiseks tuleb keelesüsteemi ühe osana hinnata sõnavara, sest inimene valib oma ütlusesse sõnu olemasolevast sõnavarast, toetudes sõnadevahelistele seostele. 5-6aastaste laste sõnavara on suhteliselt raske hinnata, sest see on mahult kõige rikkalikum keeletasand ning ainult passiivse ja aktiivse sõnavara mahu hindamine ei anna kuigi palju informatsiooni lapse kõnearengu kohta. Samuti ei ennusta varajase sõnavara väike maht ilmtingimata hilisemaid keelepuudeid. Sellegärast tuleb sõnavara taseme määramisel pöörata tähelepanu sõnatähenduse arengule ning sõnadevahelistele paradigmaatilistele seostele (Karlep, 1998; Bedore & Peña, 2008).

Eestis puuduvad nii kõne arengu normid kui ka standardiseeritud testid sõnatähenduste ja sõnadevaheliste seoste uurimiseks, seetõttu on raske eristada eakohaseid kõnearengu erinevusi ja tõelist alakõnet, mis on logopeedilise diagnoosi üks põhiküsimusi (Bedore & Peña, 2008). Vajalik test 5-6a lastele on koostamisel. Selle abil peaks olema võimalik saada ülevaade iga konkreetse lapse kõne arengu profiilist, hinnata kõnelist võimekust vastavalt eakohasele normile ja välja selgitada riskirühma kuuluvad lapsed. Testi koostamisel on varasemalt läbitud kaks etappi: (1) läbi on viidud pilootuuring väikese valimi põhjal (30 5-aastast ja 30 6-aastast eakohase kõnearenguga last), mille alusel on koostatud testi esialgne versioon; (2) esialgse testiversiooniga on kogutud andmeid.

Antud töös analüüsitakse suurema valimi ja kontrollgrupi tulemusi ehk testi valmimise teise etapi andmeid, keskendudes 5-6-aastaste eakohase ja alakõnega laste sõnavara uurimisele, täpsemalt sõnadevahelistele paradigmaatilistele seostele. Töö eesmärgiks on kirjeldada paradigmaatiliste seoste erinevaid aspekte eakohase kõnearenguga 5-6-aastastel lastel ja kontrollida testi ülesannete sobivust antud valdkonna uurimiseks sõnavaras.

Töös kasutatakse eelmises peatükis (*Sõnavara uurimise meetodid*) kirjeldatud meetoditest järgmisi: (1) nimisõnade nimetamine ja klassifitseerimine; (2) loetelu jätkamine ühe kategooria piires; (3) üldnimetuste ja allkategooriate nimetuste andmine suunavate küsimuste abil; (4) nimisõnade homonüümide nimetamine; (5) terviku osade nimetamine; (6) omadussõnade antonüümide nimetamine; (7) tegusõna sünonüümide nimetamine. Testiülesannete abil peaks olema võimalik tuvastada laps, kellel on sõnatähenduste areng eakaaslastest maha jäänud, nõrgad või valesti kujunenud sõnadevahelised seosed, ning uurida, milline on laste vigade muster. Ülesannete tulemustes peaks avalduma 5-aastaste ja 6-aastaste laste võimekuses erinevused.

Antud töö käigus kontrolliti järgmisi hüpoteese:

1. Ülesanded eristavad eakohase kõnearenguga lapsi vanuseliselt.
2. Alakõnega laste tulemuste keskväärtused on eakohase arenguga lastest oluliselt erinevad kõigis ülesannetes.
3. Alakõnega laste vigade muster erineb eakohase kõnearenguga lastest: alakõnega lastel on valede vastuste aluseks võrreldes eakohase kõnega lastega sagedamini sõnadevahelised situatiivsed, visuaalseid ja/või fonoloogilised seosed ning esineb rohkem sõnaasendusi ebaselgetel alustel ja rohkem vastamata jätmisi kui eakohase kõnearenguga lastel; eakohase kõnega lapsed pigem loobuvad vastusest või on vale sõnavalik tingitud sõnatähenduse ebatäpsusest.
4. Nii eakohase kõnearenguga kui alakõnega lastele osutuvad kõige lihtsamaks nimisõnade nimetaminesama kategooria piires piltide alusel ja raskeimaks tegusõnade sünonüümide leidmise ülesanne.
5. Kõik ülesanded sobivad kasutamiseks testis.

Katseisikud

Uuringus osales kokku 767 isikut: 307 lasteaialast vanuses 4a 6k – 5a 5k ja 397 lasteaialast vanuses 5a 6k – 6a 5k. Osalejate emakeel oli eesti keel, nad pärinesid ükskeelsest kodust ega saanud logopeedilist abi. Lasteaiaõpetaja hinnangul oli osalejate kõneareng eakohane. Kontrollgrupi moodustasid 63 alakõnega last, kellest 33 olid vanuses 4a 6k – 5a 5k

ja 30 vanuses 5a 6k – 6a 5k. Antud töö raames viidi uurimus läbi 40 eakohase kõnega lapsega, kellest 20 last olid vanuses 4a 6k – 5a 5k ja 20 last vanuses 5a 6k – 6a 5k. Ülejäänud eakohase kõnega ja alakõnega laste andmed on kogutud teiste uurijate poolt.

Mõõtvahendid ja protseduur

Laste uurimiseks kasutatud sõnavara ülesanded pärinevad 5-6-aastaste laste kõnearengu hindamiseks valmivast testist, mida on eelnevalt kontrollitud piloottesti käigus (vt lisa 1). Sõnavara ülesannete autorid on Raili Mäll ja Marika Padrik. Katse viidi läbi ühe katseisikuga korraga. Osaülesanded esitati lapsele üksikshaaval. Uuringus kasutatud keelematerjal on toodud lisa 1.

1. *ülesanne: Nimisõnade nimetamine ja klassifitseerimine.* Karlepi (2003) arvates sobib laste sõnatähenduse arengu hindamiseks kasutada rühmitamisülesandeid, kus laps peab eemaldama rühma mittesobivad pildid. Seejuures võib olla rühmitamisalus ette antud (nt üldnimetus) või tuleb lapsel see ise leida (Karlep, 2003). Antud ülesandes tuli lapsel nimetada piltidel olevad objektid ning rühmitamise aluseks olev üldnimetus oli ette antud.

Katsematerjal sisaldas viit osaülesannet. Iga osaülesanne sisaldas nelja ühte kategooriasse kuuluvat pilti ja ühte temaatilist segajat (kolmes osaülesandes) või kategooriaalset segajat (kahes osaülesandes), mis antud kategooriasse ei kuulunud. Iga osaülesande pildid olid A4 formaadis lehel kahes reas (4+3). Segajate asukoht lehel oli grupiti erinev.

Instruktsioon oli järgmine: „Vaata, siin on palju pilte!“ Uuriija rääkis ja osutas vastavale pildile, tuues lapsele alguses kaks näidet, kuidas ülesannet lahendada. 1. näide: „Siin on *supipott, pann, kulp, taldrik* ja *sai*. Siin peavad olema kõik *toidunõud*. Mis ei sobi siia? Mis ei ole *toidunõu*? *Sai* ei ole *toidunõu*. Vaatame pilte edasi. Mis see on?“ Uuriija osutas järjest piltidele ja laps nimetas. 2. näide: „Siin peavad olema kõik *loomad*. Kes ei ole *loom*? Kes ei sobi siia?“ Lapselt eeldati, et ta eristab kategooriale mittevastavad pildid.

Seejärel nimetas uuriija õige nimetusega kõik eelnevalt lapse poolt valesti/ebatäpselt nimetatud esemed (nt kui laps nimetas *haamer* pro *kirves*, *pill* pro *kitarr*). Lapse vigade parandamine oli vajalik selleks, et laps ei teeks kategoriseerimisel vigu, mida põhjustavad ülesande esimeses osas valesti nimetatud sõnad. Järgnes kategooriale mittevastava eseme leidmine (ebasobiva pildi eristamine vastavalt üldnimetusele). Uuriija esitas lapsele lause: „Siin peavad olema kõik...“, nimetades piltidel kujutatud objektide üldnimetuse. Uuriija jätkas: „Mis/Kes ei ole...(üldnimetus)? Mis/Kes ei sobi siia?“ Laps eristas kategooriale mittevastava eseme. Kui laps eristas valesti, küsis uuriija: „Kas veel midagi ei sobi? Kas need

on kõik...(üldnimetus)?“, julgustades last edasi mõtlema ja oma valikut parandama. Ülesandega uuriti nimisõnade nimetamise oskust ühe kategooria piires ja sõnadevaheliste seoste olemasolu ning rühmitamisoskust kategooria piires ehk üldnimetuse mõistmist.

2. *ülesanne: Loetelu jätkamine ühe kategooria piires (suunatud assotsiatsiooni katse).* Lapse sõnadevaheliste seoste ja aktiivse sõnavara hindamiseks sobib kasutada assotsiatsioonimeetodil sõnade nimetamist. Varasemates uurimustest on teada, et võrreldes vaba assotsiatsiooni ülesandega on efektiivsem suunatud assotsiatsiooni test, mille puhul tuleb sõnu produtseerida ühe kategooria piires (Karlep, 1998; Hiie, 1999). Rühma teadvustamiseks ning üldnimetuse tundmise hindamiseks tuleks lasta lapsel ise ka üldnimetus nimetada.

Katsematerjal sisaldas viit osaülesannet. Iga ülesande puhul alustas uurija loetelu, esitades 2 – 3 samasse kategooriasse kuuluvat pilti. Osaülesande pildid olid A4 formaadis lehel ühes reas. Uurija esitas lapsele pildi ja instruksiooni: „Teeme ühe sõnade leidmise mängu.“ Uurija rääkis ja osutas vastavale pildile, tuues lapsele alguses kaks näidet, kuidas ülesannet lahendada: „Vaatame pilte! Siin on *vorst, tort*. Need on *toidud*. Mis sõnad veel sobivad siia ritta? *Vorst, tort...*“ Uurija tegi väikese pausi ja seejärel piltide rea jätkumist tähistava žesti, lisades: „*Sai, makaronid, juust.*“ Seejärel esitas uurija teise näite: „Vaatame veel pilte!“ Uurija nimetas pildil olevad esemed ja osutas vastavale pildile: „*Korvpall, uisud*. Need on *sportivahendid*. Mis sõnad veel sobivad siia ritta? *Korvpall, uisud...*“ Uurija tegi taaskord väikese pausi ja seejärel käega piltide rea jätkumist tähistava žesti: „*Suusad, rula, jalgratas.*“ Ülesande lahendamisel eeldati, et laps nimetab vähemalt kaks õiget sõna. Kui laps ei vastanud, vastas valesti või nimetas vaid ühe õige sõna, nimetas uurija veelkord piltide alusel sõnad, lisades lapse poolt öeldud õige sõna. Fikseeriti kõik lapse öeldud sõnad.

Antud ülesannetes ei nimetanud uurija üldnimetust, seda tehti ainult näidete puhul. Kui laps oli rida jätkanud, nimetas uurija stiimulsõnad ja lapse nimetatud sõnad ning küsis: „Mis need kõik on? Ütle ühe sõnaga!“ Ülesandega uuriti lapse oskust nimetada sõnu sama kategooria piires, kategooria piiride tundmist ja üldnimetuse nimetamise oskust.

3. *ülesanne: Üldnimetuste ja allkategooriate nimetuste andmine suunavate küsimuste abil.* Üldistusastmete tundmise ülesannete koostamisel on aluseks võetud McGregor'i ja Waxman'i (1998) meetoodika. Kui lapsele analoogianäidis või valikuvariandid ette anda, näitab see, kas erineva üldistusastmega kategooriate nimetused on lapsel passiivses sõnavaras olemas või kas ta suudab nimetuse (antud ülesandes liitnimisõna) analoogia alusel moodustada (Brackenbury jt, 2005).

Katsematerjal sisaldas viit osaülesannet. Lapsele esitati iga ülesande puhul üks pilt (A5 formaadis lehel). Lapsele esitati kolm küsimust, mis eeldasid vastust konkreetse sõna,

üldnimetuse või liiginimetusena analoogia alusel. Konkreetse sõna nimetamisel ning liiginimetuse nimetamisel esitati lapsele *Kas?*-küsimus (Kas see on *paat?* / Kas see on *õhusõiduk?*), mis eeldas lapselt vastust analoogia alusel: „Ei, see on *laev* / Ei, see on *veesõiduk*“. Üldnimetuse nimetamisel esitati lapsele küsimuses kaks vastusevarianti (nt Kas see on *sõiduk* või *tööriist?*), õige ja vale vastusevariandi järjekord lauses oli ülesandeti erinev.

Lapsele esitati üks näidisülesanne. Uuriija asetask lapse ette ülesande tutvustamiseks pildi ja ütles: „Vaata pilti! Kas see on *jope?*“ Lapse eeldatav vastus: „Ei, see on *mantel*.“ Eksimuse korral selgitas uurija lapsele: „See on pikk, aga *jope* on lühike. Kas see on *jope?* Ei, see on *mantel*.“ Järgmisena küsis uurija: „Kas see on *jalanõu* või *riideese?*“ Lapse eeldatav vastus oli: „*Riideese*.“ Edasi küsis uurija: „Kas see on *suveriie?*“ Lapselt eeldati järgmist vastust: „Ei, see on *talveriie*.“ Eksimuse puhul selgitas uurija: „Suvel hakkab mantliga palav, aga talvel on hea soe. Kas see on *suveriie?* Ei, see on *talveriie*.“ Ülesande lahendamise käigus lapsele täiendavaid selgitusi ei antud. Kui laps vastas küsimusele vaid: „Ei“ ega lisanud omapoolset nimetust, siis uurija abistas, andes lapsele ette lause alguse: „Ei, see on...“. Kui laps ei vastanud üldnimetuse valikvastuse küsimusele, siis uurija kordas küsimust. Ülesandega uuriti lapse 1. – 3. üldistusastme olemasolu ning oskust mõista ja/või nimetada sõna etteantud üldistusastmel.

4. *ülesanne: Nimisõnade homonüümid.* Kuigi 5-6-aastaste laste sõnavara uurimisel on selgunud, et neile on nimisõnade homonüümide nimetamine raske, tasub antud valdkonda siiski uurida, sest ülesanne on jõukohane, kui laps peab homonüümid passiivselt ära tundma.

Katsematerjal sisaldas viit osaülesannet. Igas ülesandes esitas uurija 4 pilti, millest kaks olid nimisõnade homonüümid, üks kategoriaalne segaja ja üks temaatiline segaja. Pildid olid A4 formaadis lehel kahes reas (2+2). Segajate ja homonüümide asukoht lehel oli grupiti erinev.

Näidiseks esitas uurija lapsele ühe ülesande, esitades lapsele näidispildid ja andes tööjuhise: „Nüüd teeme sõnaotsimise mängu. Vaatame pilte. Kus on *riiv?* See on *ukseriiv*. Kus on veel üks *riiv?* See on *toiduriiv*. Aga see on *võti* (kategoriaalne segaja) ja see on *juust* (temaatiline segaja).“ Seejärel vaadati järgmisi pilte ja uurija küsis: „Kus on...? Kas on veel üks...? Näita, kus!“ Laps pidi osutama kahele pildile, mille nimetused on homonüümid, välistades kategoriaalse ja temaatilise segaja. Täiendavat abi uurija lapsele ei andnud. Ülesandega uuriti lapse arusaama sellest, et ühel sõnal võib olla mitu tähendust ehk homonüümide mõistmise oskust pildidel kujutatud objektide alusel.

5. *ülesanne: Terviku osade nimetused.* Sõnadevaheliste seoste hindamiseks sobib terviku osade nimetamise ülesanne (McGregor, 1997). Terviku osade nimetamise oskust saab

uurida matejali abil, kus pildil kujutatud objektil on eemaldatud osa, mida laps peab nimetama. Selleks, et lapsel oleks lihtsam mõista, millist osa ta nimetama peab, võib puudu olevat osa näidata teisel pildil.

Katsematerjal sisaldas üheksat osaülesannet. Lapsele esitati iga ülesande puhul üks pilt objektist ja selle kõrval olevast objekti küljest puudevast osast. Pildid esitati lapsele A5 formaadis lehel.

Uuriija esitas lapsele tutvustamiseks ühe näidisülesande: „Vaata pilti. Mis on puudu? (pildil: *king* ja murdunud *konts*). *Kingal* on puudu *konts*.“ Uuriija osutas paralleelselt kõnega objektile ja selle puudevale osale. Edaspidi esitas uuriija lapsele lõpetamata lause, näiteks: „*Uksel* on puudu...“ Lapsel tuli uuriija poolt esitatud lause lõpetada: „*Link*“. Selle ülesande puhul ei andnud uuriija lapsele abi. Ülesandega uuriti osa ja terviku vaheliste seoste mõistmist ja objekti osa nimetamise oskust.

6. *ülesanne: Omadussõnade antonüümid.* 5-6-aastastel lastel tasub uurida ka omadussõnade antonüüme. Nende nimetamisel tuleks kasutada koolieelses eas nii pilti, millel objektid vastanduvad mingi omaduse alusel (tajukujutluse toetamine) kui ka verbaalset konteksti lause näol ehk laps lõpetab lause sobiva antonüümiga. Katsematerjal sisaldas üheksat osaülesannet. Lapsele esitati igas ülesandes kaks pilti, mis olid A4 formaadis lehel ühes reas.

Uuriija esitas lapsele ühe näidisülesande. Ta näitas lapsele pilti ja esitas korralduse: „Vaata neid pilte. Ütleme missugused keegi või miski on. Mina alustan, sina lõpetad.“ Uuriija osutas vastavale pildile: „See tüdruk on *rõõmus*, aga see tüdruk on...“ Laps pidi uuriija poolt alustatud lause lõpetama: „*Kurb*.“ Ülesande puhul ei olnud ette nähtud abistavat võtet. Kõigi osaülesannete puhul kasutati pilte ja verbaalset konteksti. Ülesande abil uuriti vastandlike tähendustega omadussõnade ehk antonüümide omavaheliste seoste olemasolu ja nimetamise oskust.

7. *ülesanne: Tegusõnade sünonüümid.* Tegusõnade sünonüüme saab uurida võttega, milles laps peab leidma sõnu, kuidas veel saab ette antud tegevuse kohta öelda. Keelematerjali valikul ja laste vastuste analüüsimisel tuleb arvestada sellega, kas stiimulina esitatud sõna on antud keeles dominant- või mittedominantsõna. Dominantsõnana esitatud tegusõna mõistab laps tõenäoliselt paremini, kuid tal on raskem ise mittedomineerivaid sünonüüme nimetada. Mittedominantsõnale leiab laps aga kergemini domineeriva sünonüümi, kuid selle sõna mõistmine on tõenäoliselt raskem.

Katsematerjal sisaldas viit osaülesannet: lapsele esitati stiimulina kolm sünonüümirea dominantsõna ja kaks mitte-dominantsõna. Näiteülesannetes kasutati illustreerivaid A5

formaadis pilte ja mänguloomi. Lapsele esitati igas ülesandes üks sõna, mille juurde illustreerivat pilti ei esitatud.

Uuriija esitas lapsele kolm näidisülesannet. Esimeses näites kasutas uuriija ülesande tutvustamiseks mänguloomi ning pilti magavast poisist ja ütles: „Vaata pilti! Karu ütleb: „Poiss *magab*“. Kuula, kuidas siil ütleb: „Poiss *tudub*“. Orav aga ütleb nii: „Poiss *tukub*“. Nii mitut moodi saab öelda. *Magab, tudub, tukub*.“

Teises näites kasutas uuriija pilti nutvast poisist ja ütles: „Vaata pilti! Mida poiss teeb? Poiss *nutab*. Kuidas veel võib öelda? Siil ütleb: Poiss *tõnnib*. Mis sa arvad, kuidas orav ütleb? Orav: Poiss *joriseb*.“

Kolmandas näites pilti ei kasutatud. Uuriija: „Nüüd ütlen sulle sõna. Proovime koos mõelda veel mõned sõnad. Poiss *riidleb*. Kuidas saame veel öelda, mida poiss teeb?“ / „Kuula veel: Poiss *jookseb*. Kuidas me saame veel öelda, mida poiss teeb?“ Kui laps ei osanud ise öelda ühtki sõna, siis abistas uuriija verifitseerimisega: „Kuula, kas võib öelda: Poiss...*pahandab*?“ Edasi esitas uuriija järgmise korralduse: „Ütlen sulle, mida poiss teeb. Ütle sina, kuidas veel võib öelda (Kuidas siil ütleks?).“ Vajadusel ergutati last – küsiti veel kord: „Kuidas veel võib öelda?“. Ülesandega uuriti lapse teadmisi tegusõnade sünonüümidest ehk sellest, kuidas sama tegevust võib tähistada erinevate sõnadega, ning nende nimetamise oskust.

Laste vastused protokolliti. Valed vastused kategoriseeriti kahe hindaja poolt (vt lisa 2). Andmetöötlus toimus tarkvara programmide PASW Statistics 17.0 ja Microsoft Office Excel 2003 abil.

Tulemused

Tulemuste analüüsil kasutati ühefaktorilist dispersioonanalüüsi (oneway ANOVA), mille eesmärk oli analüüsida gruppidevaheliste erinevuste statistilist olulisust. Omavahel võrreldi kolme lastegruppi: 5-aastaseid ja 6-aastaseid eakohase kõnearenguga lapsi ning 5-6aastaseid alakõnega lapsi. Samuti analüüsiti lasterühmade õigete ja valede vastuste osakaalu ning valede vastuste tüüpe. Veatüübid on välja toodud lisas 2. Edaspidises analüüsis kirjeldatud ülesannete sooritamise edukusprotsendid on lasterühmade kaupa vaadeldavad lisas 3.

1. Nimisõnade nimetamine ja klassifitseerimine

Ülesande eesmärk oli teada saada, kuidas 5-aastased ja 6-aastased lapsed tulevad toime piltidel olevate objektide nimetamisega ühe kategooria piires ja nende objektide rühmitamisega esitatud üldnimetuse alusel. Samuti uuriti, kas laste tulemused eristavad kahte vanuserühma ning eakohase kõnearenguga lapsi alakõnega lastest.

Esimene osa ülesandest oli piltide nimetamine. Dispersioonanalüüs näitas, et kõigi uuritud kategooriate puhul avaldus lasterühmade vahel statistiliselt oluline erinevus ($F(2; 763)=159,6$; $p<0,00$). Post-hoc Bonferroni testi tulemused näitasid, et kõigi uuritud kategooriate puhul andsid EK (eakohase kõnearenguga) lapsed keskmiselt rohkem õigeid vastuseid kui AK (alakõnega) lapsed ning EK lastest 6-aastased andsid rohkem õigeid vastuseid kui 5-aastased (vastavalt 6-a. EK lapsed $M=21,09$; 5-a. EK lapsed $M=19,25$; AK lapsed $M=12,62$; $p<0,00$) (vt tabel 1).

Tabel 1. Õigesti nimetatud nimisõnad viies kategoorias.

	EK 5 (N=307)				EK 6 (N=396)				AK (N=63)				Keskmete erinevuste olulisus
	M	min	max	SD	M	min	max	SD	M	min	max	SD	
Loomad	4,26	2	5	0,74	4,54	2	5	0,61	3,27	1	5	1,35	$p=0,000$ (EK5-EK6) $p=0,000$ (EK5-AK) $p=0,000$ (EK6-AK)
Muusika-riistad	3,36	0	5	1,42	3,91	0	5	1,25	1,67	0	5	1,71	$p=0,000$ (EK5-EK6) $p=0,000$ (EK5-AK) $p=0,000$ (EK6-AK)
Tööriistad	3,91	0	5	0,95	4,29	1	5	0,83	2,71	0	5	1,54	$p=0,000$ (EK5-EK6) $p=0,000$ (EK5-AK) $p=0,000$ (EK6-AK)
Puuviljad	3,94	1	5	0,97	4,22	0	5	0,90	2,52	0	5	1,31	$p=0,000$ (EK5-EK6) $p=0,000$ (EK5-AK) $p=0,000$ (EK6-AK)
Kodu-masinad	3,78	0	5	1,04	4,14	0	5	0,97	2,44	0	5	1,42	$p=0,000$ (EK5-EK6) $p=0,000$ (EK5-AK) $p=0,000$ (EK6-AK)
Kokku	19,25	8	25	3,42	21,09	10	25	3,05	12,62	2	23	6,06	$p=0,000$ (EK5-EK6) $p=0,000$ (EK5-AK) $p=0,000$ (EK6-AK)

Märkus: N – uuringus osalenud laste arv

M – õigete vastuste keskmine

Min – minimaalselt antud õigete vastuste arv

Max – maksimaalselt antud õigete vastuste arv

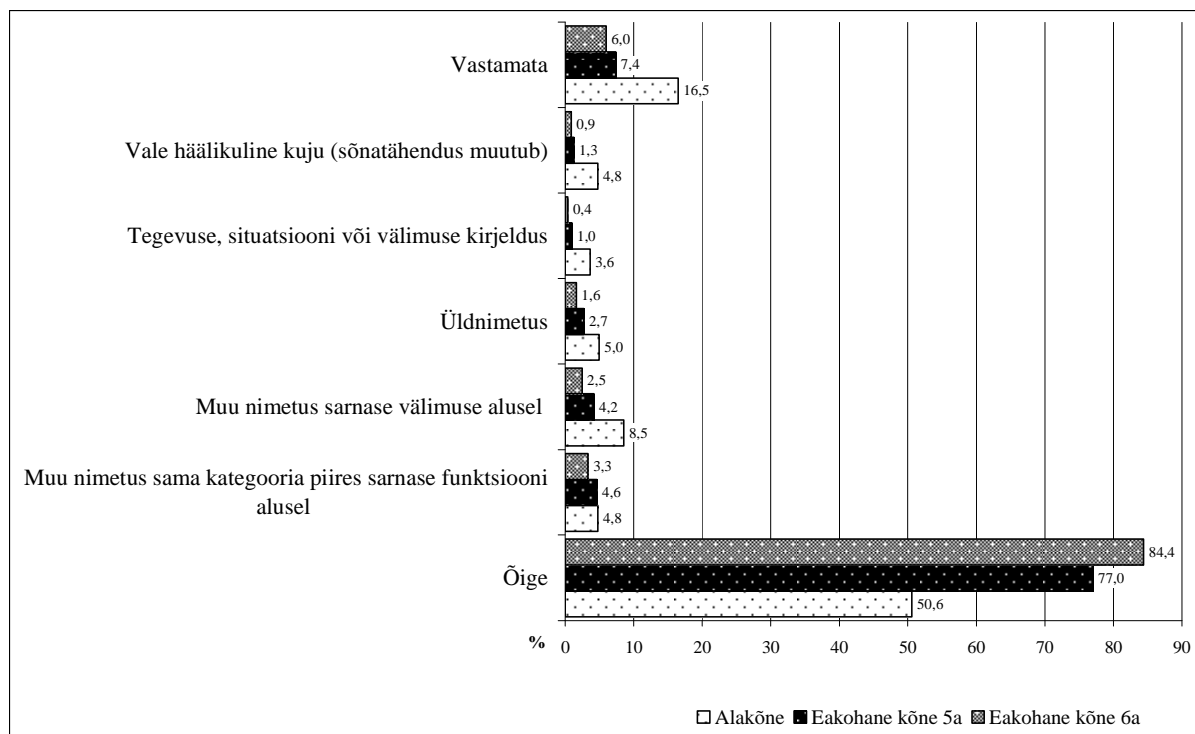
SD – standardhälve

Keskmete erinevuste olulisus – tabelis on toodud ainult statistiliselt olulised keskmiste erinevused ($p<0,05$)

Järgnevalt vaadeldakse ülesande jõukohasust ja vigade mustrit lasterühmade kaupa. Tulemustest selgub, et 6-aastastele EK lastele oli kõigi kategooriate piires objektide nimetamine nihtne, erinevates kategooriates oli õigete vastuste osakaal 78 - 91% (vt lisa 3). 5-aastastele EK lastele oli sobiva raskusastmega vaid *muusikariistade* kategooria, milles õiged vastused moodustasid 67% kõigist vastustest. AK laste tulemused jäid erinevates

kategooriates 33% - 65% vahele. Kõige lihtsamaks osutus kõikidele lasterühmadele *loomade* kategooria, millesse kuuluvate sõnade puhul oli AK laste vastustest õiged 65%, EK 5-aastastel 85% ja EK 6-aastastel 91%. Kõige raskemaks osutus kõikidele lasterühmadele *muusikariistade* kategooriasse kuuluvate objektide nimetamine. Kõige lihtsamaks osutus viie kategooria sõnadest 6-aastastele EK lastele ja AK lastele sõna *elevant* ning 5-aastastele EK lastele sõna *porgand* nimetamine, sest need objektid eristuvad teistest kategooria liikmetest selgemini. Kõige raskemaks osutus kõikidele lasterühmadele sõna *ploom* nimetamine. Vaatamata sellele, et antud pilt oli uurimismaterjalil värviline, osutus *ploom* siiski lastele raskesti äratuntavaks, sest *ploom* ei ole nii levinud puuvili kui näiteks *õun* või *pirn* ning antud pilt võis lastele meenutada pigem midagi muud, näiteks *mustikat*.

Laste poolt tehtud veatüübid on kujutatud joonisel 1. Kui lapsed ei osanud pildil olevat objekti nimetada, siis jätsid nad enamasti vastamata. EK lastel oli valedest vastustest kõige rohkem muid nimetusi sama kategooria piires funktsiooni alusel (*hari pro reha*). 5-aastaste laste vastustest moodustas see veatüüp 4,6% ja 6-aastaste vastustest 3,3%. AK lastel oli valede vastuste hulgas palju muid nimetusi sarnase välimuse alusel (*mustikas pro ploom*), mis moodustasid vastustest 8,5%. AK lapsed asendasid üksikutel juhtudel sõna nimega (*Bonux pro pesupulber*) ning kasutasid žesti sõna asemel. Nad kasutasid ka EK lastest rohkem lapsekeelseid nimetusi, sealhulgas lalinsõnu või hääliitsusi (*mää pro lammas; phh pro pasun*), arusaamatu tähendusega moonutatud sõnu, asendusid sõnaliigi muutusega, kuid nimetatud vigade osakaal vastustes jäi alla 1%.



Joonis 1. Vastuste tüüpide osakaal nimisõnade nimetamisel.

Ülesande teine osa oli rühmitamine, mille eesmärk oli välja selgitada, kas lapsed teavad, millised esemed kuuluvad ühte kategooriasse. Lapsed pidid mõistma esitatud üldnimetust ja kategooriast välistama ühe temaatilise või kategooriaalse segaja. Dispersioonanalüüs näitas, et statistiliselt oluline erinevus avaldus ülesande koondtulemustes kõigi lasterühmade vahel ($F(2; 763)=21,3; p<0,00$). Bonferroni post-hoc test näitas, et AK laste koondtulemused on EK laste tulemustest oluliselt madalamad ning 5- ja 6-aastaste EK laste keskmised on lähedased (EK 5-a. $M=22,03$; EK 6-a. $M=22,79$; AK $M=20,27$; $p<0,01$) (vt tabel 2). Kategooriaid eraldi analüüsid selgub, et tulemuste erinevused on kõikide lasterühmade vahel statistiliselt olulised vaid *puuviljade* kategoorias ($p<0,01$). *Tööriistade* kategooriasse rühmitamise õigete vastuste keskmised tulemused ei erista omavahel ühtegi lasterühma statistiliselt oluliselt ($p>0,05$).

Tabel 2. Õigesti rühmitatud nimisõnad viies kategoorias.

	EK 5 (N=307)				EK 6 (N=396)				AK (N=63)				Keskmete erinevuste olulisus
	M	min	max	SD	M	min	max	SD	M	min	max	SD	
Loomad	4,80	0	5	0,76	4,80	0	5	0,65	4,43	0	5	1,17	p=0,001 (EK5-AK) p=0,001 (EK6-AK)
Muusikariistad	4,42	0	5	1,04	4,50	0	5	1,00	3,89	0	5	1,27	p=0,001 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Tööriistad	4,40	0	5	1,06	4,57	0	5	0,88	4,33	0	5	1,08	-
Puuviljad	4,06	0	5	1,17	4,38	0	5	1,07	3,57	0	5	1,28	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,006 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Kodumasinad	5,35	0	5	1,05	4,55	0	5	0,92	4,05	0	5	1,35	p=0,036 (EK5-EK6) p=0,001 (EK6-AK)
Kokku	22,03	5	25	3,04	22,79	12	25	2,64	20,27	0	23	4,36	p=0,002 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)

Märkus: N – uuringus osalenud laste arv

M – õigete vastuste keskmine

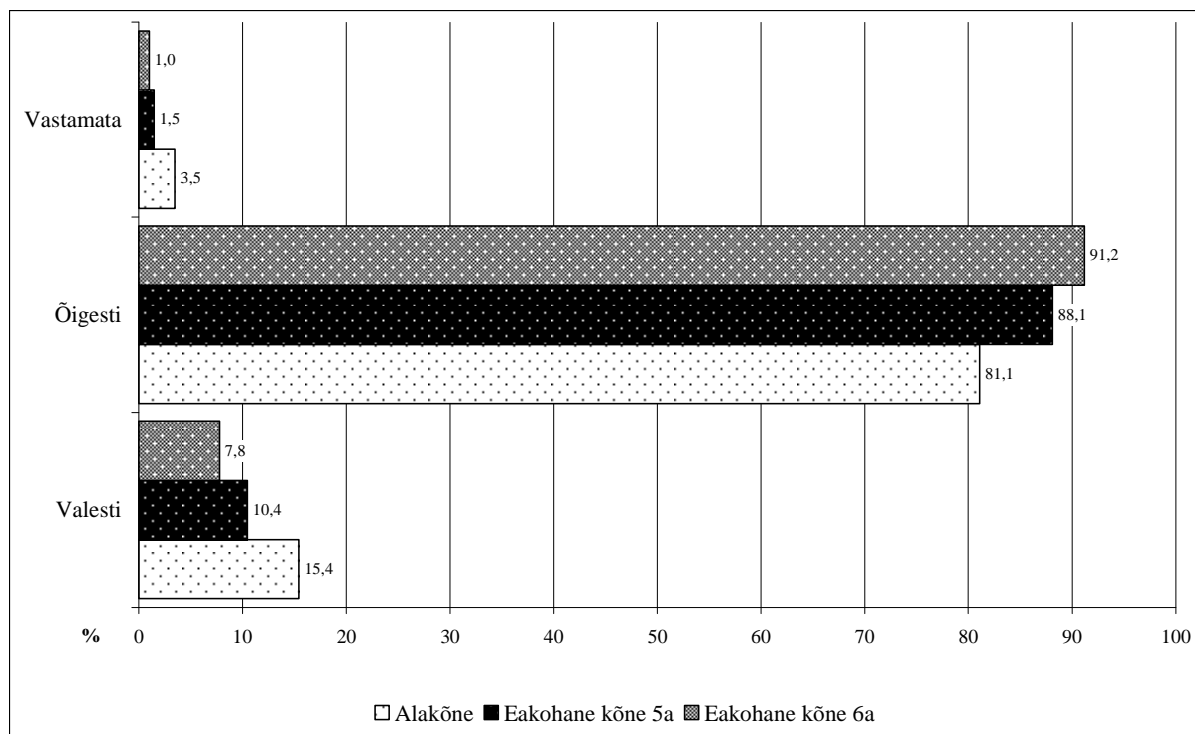
Min – minimaalselt antud õigete vastuste arv

Max – maksimaalselt antud õigete vastuste arv

SD – standardhälve

Keskmete erinevuste olulisus – tabelis on toodud ainult statistiliselt olulised keskmiste erinevused (p<0,05)

Rühmitamisülesande edukust ja vigade mustrit saab jälgida joonis 2 ja lisa 3 alusel. Ülesanne osutus kõikidele lasterühmadele liiga lihtsaks, rühmitamisel ületasid laste õiged vastused kõikides kategooriates 75%. Alakõnega lapsed rühmitasid rohkem valesti ning jätsid ka rohkem pilte eraldamata (sisuliselt vastamata). Kõigile lasterühmadele osutus ka rühmitamisel kõige kergemaks *loomade* kategooria. EK 5-aastased jätsid enim pilte eristamata *tööriistade* kategoorias ja EK 6-aastased *puuviljade* kategoorias. AK lapsed jätsid kõige rohkem pilte eristamata *puuviljade* ja *tööriistade* kategoorias (mõlemas 4,8% vastustest). Rühmitamine *puuviljade* kategoorias osutus ühtlasi ka kõikidele lasterühmadele raskeimaks ning selles kategoorias anti kõige vähem õigeid vastuseid. Kõik lasterühmad eksisid rühmitamisel kõikides kategooriates kategoriaalsete segajate rühmitamisel, märkides need kategooriasse kuuluvaks (nt *pääsuke* on *loom*). Kõige rohkem oli raskusi *porgandi* eristamisega puuviljadest, mille puhul eksisid EK 5-aastased 38,8% ja EK 6-aastased 23,5% ja AK lapsed 57,1%.



Joonis 2. Piltide rühmitamine üldnimetuse alusel.

2. Loetelu jätkamine ühe kategooria piires (suunatud assotsiatsiooni katse)

Loetelu jätkamise ülesande eesmärk oli välja selgitada, kas ja kuidas suudavad 5-6aastased lapsed nimetada objekte sama kategooria piires peast (mitu sõna neil ette antud sõnaga assotsieerub ja aktualiseerub) ning sarnaselt eelmise ülesandega oli võimalik jälgida, kui täpsed on lastel kategooriate piirid.

Tulemused on esitatud koefitsientidena, mis on saadud õigete vastuste summa jagamisel kõikide antud vastuste summaga ja iseloomustavad laste õigete vastuste osakaalu kõikide antud vastuste seas (vt tabel 3). Dispersioonanalüüs näitas, et kõigi uuritud kategooriate puhul avaldus lasterühmade vahel statistiliselt oluline erinevus ($F(2; 761)=159,6$; $p<0,00$). Bonferroni post-hoc test näitas, et EK lapsed nimetasid ülesande koondtulemuste lõikes AK lastest rohkem õigeid vastuseid ning EK lastest nimetasid 6-aastased rohkem kategooriasse sobivaid sõnu kui 5-aastased (EK 5-a. koef=0,83; EK 6-a. koef=0,89; AK koef=0,68; $p<0,00$). Kategooriaid eraldi analüüsid selgub, et *jalanõude* kategoorias eristusid statistiliselt oluliselt vaid EK 6-aastaste laste ja AK laste tulemused ($p<0,01$). *Jookide* kategoorias erinesid AK laste tulemused EK lastest vähem kui teistes kategooriates, kuid erinevus on siiski statistiliselt oluline ($p<0,05$). *Mööbli* kategoorias oli 6-aastaste EK laste ja AK laste erinevus suurem ($p<0,00$) kui AK ja 5-aastaste EK laste tulemuste erinevus ning EK

lasterühmade omavaheline erinevus ($p < 0,05$), mis olid siiski statistiliselt olulised. Ka ülejäänud kategooriates erinevad kõik lasterühmad omavahel statistiliselt oluliselt.

Tabel 3. Loetelu jätkamine kategooria piires.

	EK 5 (N=307)		EK 6 (N=396)		AK (N=63)		Keskmete erinevuste olulisus
	Koefitsient	SD	Koefitsient	SD	Koefitsient	SD	
Linnud	0,87	0,28	0,94	0,20	0,67	0,40	$p=0,000$ (EK5-EK6) $p=0,000$ (EK5-AK) $p=0,000$ (EK6-AK)
Jalanõud	0,91	0,24	0,93	0,19	0,85	0,33	$p=0,008$ (EK6-AK)
Mööbel	0,73	0,35	0,79	0,32	0,62	0,37	$p=0,02$ (EK5-EK6) $p=0,02$ (EK5-AK) $p=0,000$ (EK6-AK)
Joogid	0,85	0,31	0,88	0,29	0,76	0,38	$p=0,04$ (EK5-AK) $p=0,004$ (EK6-AK)
Lilled	0,78	0,36	0,88	0,29	0,56	0,46	$p=0,000$ (EK5-EK6) $p=0,000$ (EK5-AK) $p=0,000$ (EK6-AK)
Kokku	0,83	0,19	0,89	0,15	0,68	0,27	$p=0,000$ (EK5-EK6) $p=0,000$ (EK5-AK) $p=0,000$ (EK6-AK)

Märkus: N – uuringus osalenud laste arv

M – õigete vastuste keskmine

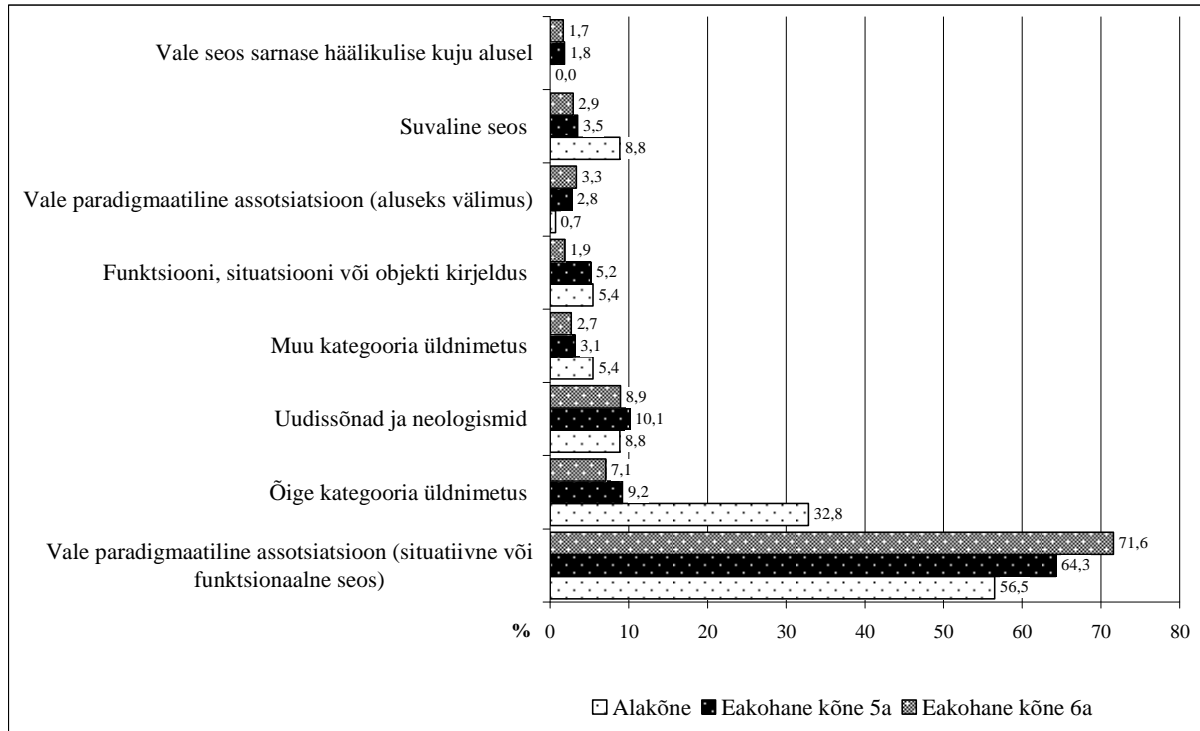
SD – standardhälve

Keskmete erinevuste olulisus – tabelis on toodud ainult statistiliselt olulised keskmete erinevused ($p < 0,05$)

Lasterühmade vigade muster on kujutatud joonisel 3. AK laste ja 5-aastaste EK laste vastustest moodustasid õiged vastused kõige suurema osa *jalanõude* kategoorias, EK 6-aastastel *lindude* kategoorias. Kõige vähem õiged vastused kõikide vastuste seas oli EK lastel *mööbli* kategooriasse kuuluvate sõnade nimetamisel, sest nimetatud kategooria tähenduspiirid ei ole lastele selged ja lapsed peavad mööbli hulka kuuluvaks ka nt toas olevaid esemeid ja kodutehnikat. AK lastel oli kõige vähem õiged vastused *lilled* kategooriasse kuuluvate sõnade nimetamisel, sest neil on sõnavaras EK lastest vähem erinevate lillede nimetusi ja nad kasutavad nende tähistamiseks sama üldnimetust *lill*. Seega pole kõigil lastel 2-astmeline üldistus veel kujunenud.

Kõikide lasterühmade eksimustest moodustasid suurima osa valed paradigmaatilised assotsiatsioonid, millel oli esitatud stiimulsõnadega situatiivne või funktsionaalne seos. AK lapsed nimetasid teistest lasterühmadest rohkem õige kategooria üldnimetusi (*jalanõud* pro *jalanõu* nimetus), suvalisi seoseid (*hobune* pro *joogid*) ning muu kategooria üldnimetusi (*riided* pro *mööblieseme* nimetus). Kõikidel lasterühmadel oli palju ka uudissõnu ja neologisme (*rohelill* pro *lille* nimetus), EK 5-aastastel veidi rohkem kui ülejäänud lasterühmadel. EK lapsed esitasid rohkem valesid paradigmaatilisi assotsiatioone, mille

puhul võeti aluseks välimus (*liblikas* pro linnu nimetus), ja neil tekkis ka valesid seoseid sarnase häälikulise kuju alusel (*lumivalgeke* pro *lumikelluke*).



Joonis 3. Loetelu jätkamine ühe kategooria piires.

Ülesande teises osas eeldati, et lapsed annavad loetletud nimetustele üldnimetuse. See näitab, kas lastel on tekkinud üldistatud kujutlus antud kategooriast ja kuidas nad kujutlust verbaalselt tähistavad. Dispersioonanalüüs näitas, et AK laste tulemused erinevad kõigis kategooriates EK laste tulemustest ning EK 5- ja 6-aastaste laste tulemused erinevad omavahel statistiliselt oluliselt ($F(2; 761)=159,6; p<0,00$). Bonferroni post-hoc test näitas, et AK laste koondtulemused on oluliselt madalamad kui EK lastel (AK $M=1,87$ $p<0,00$) (vt tabel 4). EK 5- ja 6-aastaste keskmised on lähedasemad (vastavalt $M=3,15; M=3,56$), kuid vanuserühmade vaheline erinevus on siiski statistiliselt oluline ($p<0,01$). Statistiliselt olulisi erinevusi ei avaldunud ühegi lasterühma vahel *mööbli* kategoorias.

Tabel 4. Õigesti nimetatud üldnimetused viies kategoorias.

	EK 5 (N=307)				EK 6 (N=396)				AK (N=63)				Keskmete erinevuste olulisus
	M	min	max	SD	M	min	max	SD	M	min	max	SD	
Linnud	0,88	0	1	0,33	0,93	0	1	0,26	0,68	0	1	0,47	p=0,001 (EK5-AK) p=0,001 (EK6-AK)
Jalanõud	0,48	0	1	0,50	0,68	0	1	0,47	0,19	0	1	0,40	p=0,001 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Mööbel	0,17	0	1	0,38	0,28	0	1	0,45	0,06	0	1	0,25	-
Joogid	0,67	0	1	0,48	0,71	0	1	0,46	0,29	0	1	0,46	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,006 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Lilled	0,94	0	1	0,24	0,96	0	1	0,20	0,65	0	1	0,48	p=0,036 (EK5-EK6) p=0,001 (EK6-AK)
Kokku	3,15	0	5	1,12	3,56	0	5	1,10	1,87	0	5	1,30	p=0,002 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)

Märkus: N – uuringus osalenud laste arv

M – õigete vastuste keskmine

Min – minimaalselt antud õigete vastuste arv

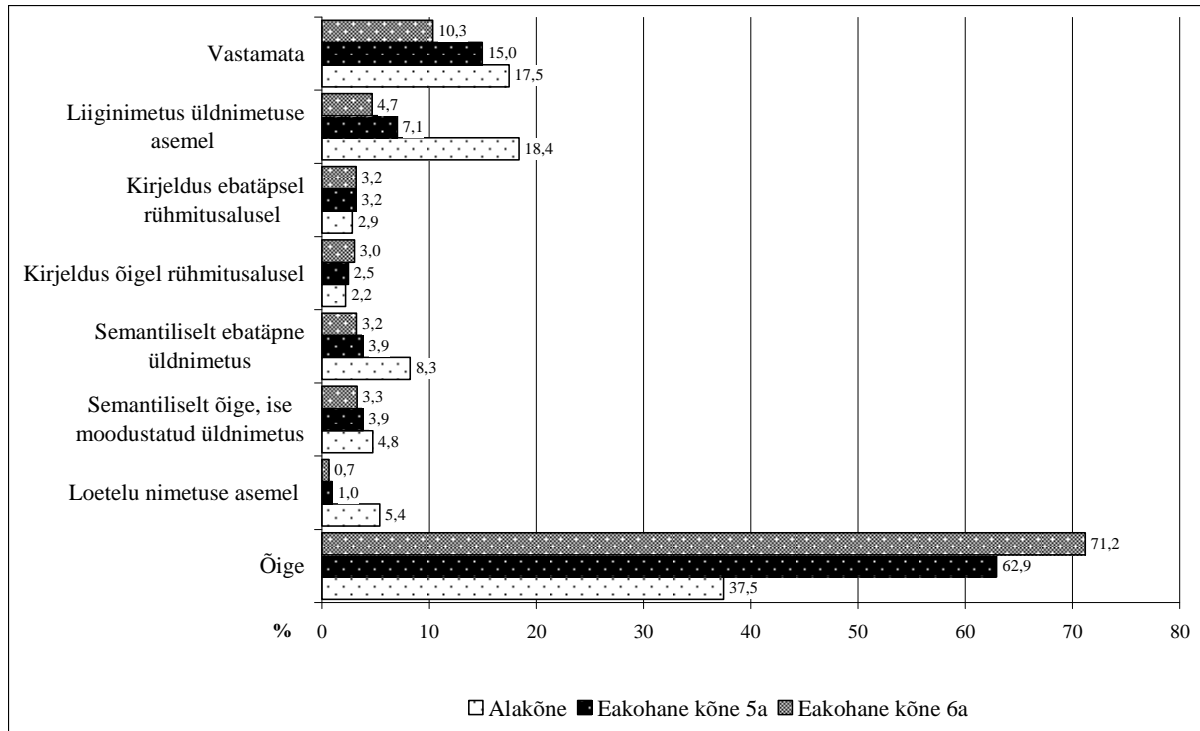
Max – maksimaalselt antud õigete vastuste arv

SD – standardhälve

Keskmete erinevuste olulisus – tabelis on toodud ainult statistiliselt olulised keskmete erinevused (p<0,05)

Laste edukus ja veatüübid üldnimetuste andmisel on vaadeldavad joonisel 4 ja lisas 3. *Lilled* kategooria üldnimetus osutus EK lastele kõige lihtsamaks, 5-aastastel oli õiged üldnimetusi 94,1% ja 6-aastastel 95,9%, mis näitab, et see üldnimetus osutus EK lastele raskusastmelt liiga kergeks. AK lastel oli kõige rohkem õiged vastused üldnimetuse *linnud* nimetamisel (68,3%), ka see üldnimetus oli EK lastele liiga lihtne. Kõikidele lasterühmadele osutus raskeimaks üldnimetuse *mööbel* nimetamine, milles oli AK lastel õiged vastused vaid 6,3%, 5-aastastel lastel 17,3% ja 6-aastastel 28,1%.

Kui lapsed õiget üldnimetust ei teadnud, jätsid EK lapsed kõige enam üldnimetuse nimetamata. Ka AK lapsed jätsid suure osa üldnimetustest nimetamata, kuid vastusest loobumisest veidi rohkem esitasid nad liiginimetusi üldnimetuse asemel (*kummikud* pro *jalanõud*). Lisaks eelnevatele vigadele nimetasid AK lapsed EK lastest rohkem semantiliselt ebatäpseid üldnimetusi (*juurviljad* pro *aedviljad*), loetelu üldnimetuse asemel ja semantiliselt õiged, kuid ise moodustatud üldnimetusi, sealhulgas uudissõnu ja neologisme (*jalaskäigud* pro *jalanõud*). AK lastel oli ka 2,2% semantiliselt valesid üldnimetusi (*söögid* pro *mööbel*) ja 1% arvu nimetamist üldnimetuse asemel (*kaks lindu* pro *linnud*). EK lapsed esitasid AK lastest rohkem kirjeldusi ebatäpsel (*köögi omad* pro *joogid*) ja ka õigel rühmitusalusel (*jalga panemiseks* pro *jalanõud*).



Joonis 4. Üldnimetuse nimetamine.

3. Üldnimetuse ja allkategoriate nimetuste andmine suunavate küsimuste abil

Ülesande eesmärk oli välja selgitada, kuidas 5-6-aastased lapsed suudavad paigutada sama objekti erineva üldistusastmega kategooriate alla ning kuidas nad kategooriaid nimetavad. Uurimise käigus kontrolliti sõnatähenduse kolme üldistusastme olemasolu: konkreetse tähendusega sõna (*saabas*), üldnimetus (*jalanõu*), liiginimetus (*õuejalanõu*). Tulemusi analüüsiti nimetatud kolme astme kaupa.

Dispersioonanalüüs näitas, et ülesandes tervikuna avaldus lasterühmade vahel statistiliselt oluline erinevus ($F(2; 764)=72,1; p<0,00$). Bonferroni post-hoc testi tulemused näitasid, et ülesande koondtulemused olid EK lastel oluliselt paremad kui AK lastel ning EK 5- ja 6-aastaste keskmised olid lähedased, kuid statistiliselt olulised (5-a. $M=11,03$; 6-a. $M=11,88$; AK $M=8,40$; $p<0,00$) (vt tabel 5). Kolme osaülesannet eraldi analüüsid selgub, et kõige lihtsamaks osutus kõikidele lasterühmadele üldnimetuse valik (EK 5-a. $M=4,25$; EK 6-a. $M=4,44$; AK $M=3,51$). Üldnimetuse nimetamisel olid EK ja AK lasterühmade erinevused statistiliselt olulised ($p<0,00$), EK 5- ja 6-aastaste erinevuste olulisus oli väiksem, aga siiski statistiliselt oluline ($p<0,05$). Kõikidele lasterühmadele oli raskeim osaülesanne, kus tuli nimetada/moodustada liiginimetus (EK 5-a. $M=2,95$; EK 6-a. $M=3,39$; AK $M=1,56$; $p<0,00$).

Tabel 5. Õigesti nimetatud üldnimetused ja allkategoriad.

	EK 5 (N=307)				EK 6 (N=397)				AK (N=63)				Keskmete erinevuste olulisus
	M	min	max	SD	M	min	max	SD	M	min	max	SD	
Konkreetne sõna	3,82	1	5	0,98	4,05	0	5	0,86	3,33	0	5	1,22	p=0,004 (EK5-EK6) p=0,001 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Üldnimetus	4,25	0	5	0,88	4,44	0	5	0,69	3,51	1	5	1,18	p=0,011 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Liiginimetus	2,95	0	5	1,40	3,39	0	5	1,21	1,56	0	5	1,39	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Kokku	11,03	4	15	2,30	11,88	12	25	1,91	8,40	2	14	3,04	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)

Märkus: N – uuringus osalenud laste arv

M – õigete vastuste keskmine

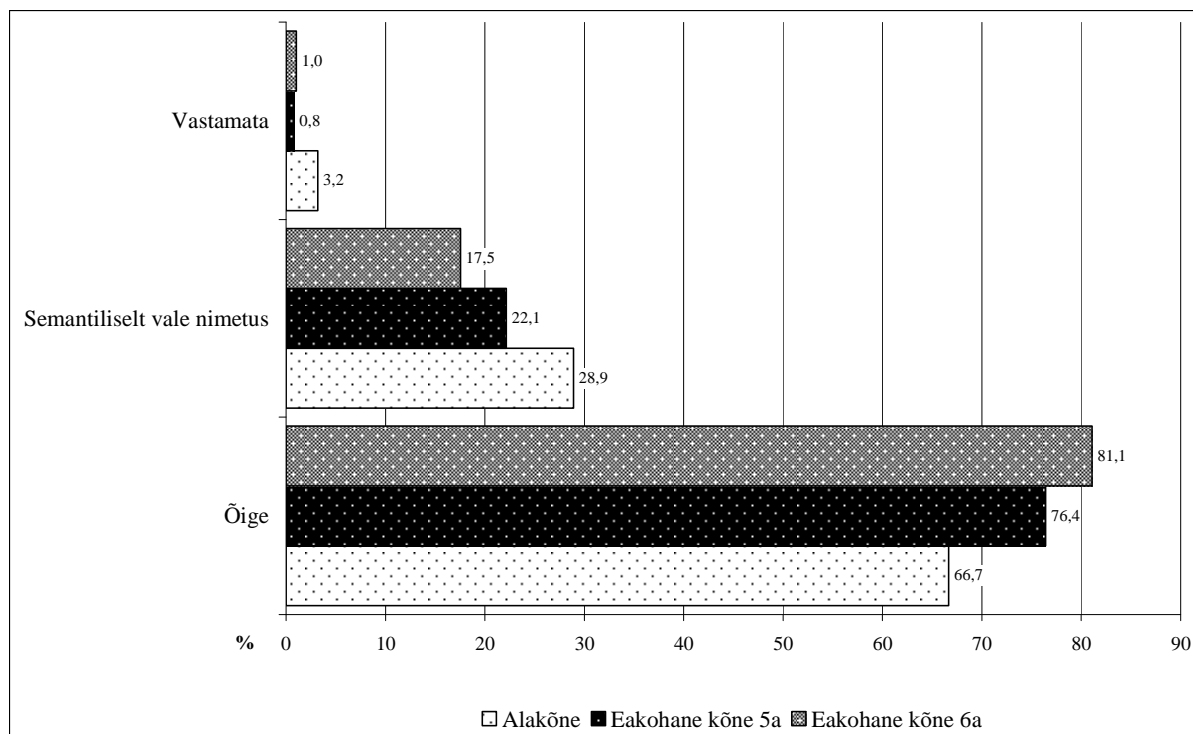
Min – minimaalselt antud õigete vastuste arv

Max – maksimaalselt antud õigete vastuste arv

SD – standardhälve

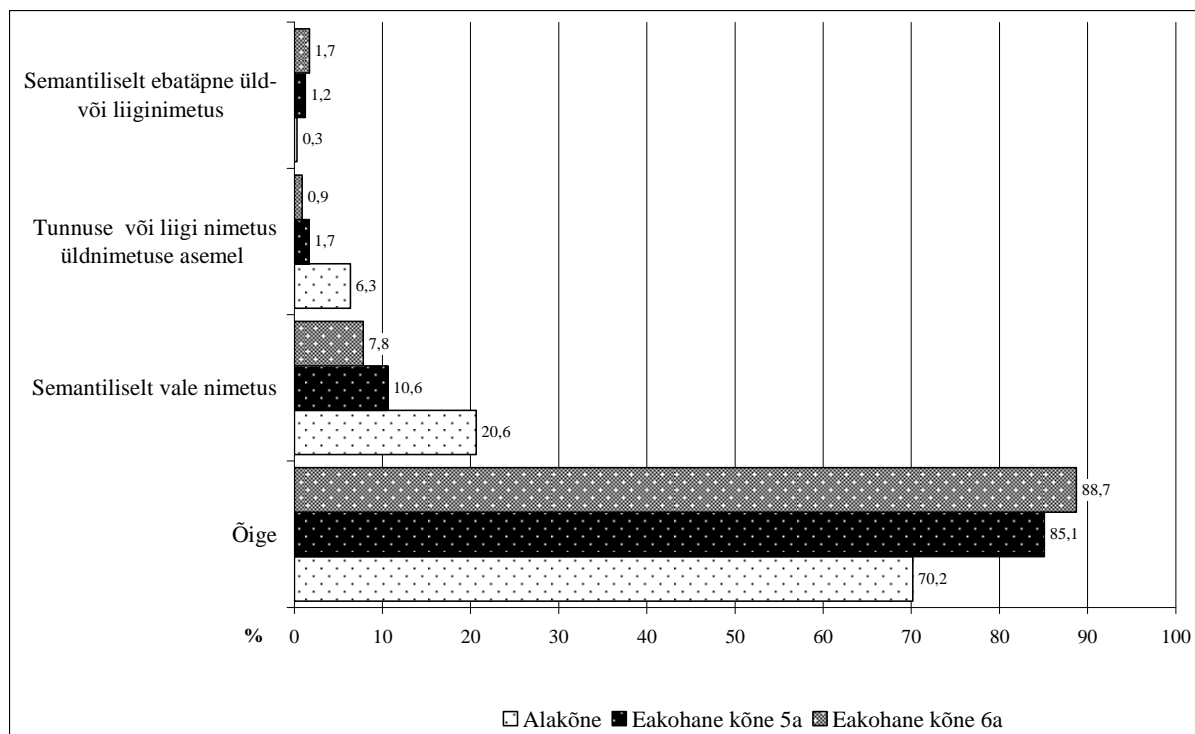
Keskmete erinevuste olulisus – tabelis on toodud ainult statistiliselt olulised keskmete erinevused (p<0,05)

Konkreetse sõna nimetamise osatülesande jõukohasus ja vigade muster on vaadeldav joonisel 5 ja lisas 3. Joonisel on kajastatud veatüübid, mille osakaal valede vastuste hulgas oli vähemalt 1%. Kõikidel lasterühmadel oli sagedaseim veatüüp semantiliselt vale nimetus. Kõik lasterühmad jätsid palju sõnu nimetamata ning esitasid ka üldisema tähendusega sõnu (*loom pro hunt*). Kirjeldatud vigu tegid AK lapsed rohkem kui EK lapsed ning EK 5-aastased rohkem kui 6-aastased lapsed. Nii 5-aastased kui ka 6-aastased EK lapsed moodustasid ebatäpseid uudissõnu (EK 5-a. 0,1% ja 6-a. 0,1% juhul) (*õuelind pro metsalind*). EK 5-aastased moodustasid ka 0,1% tähenduselt sobimatuid uudissõnu (*vilipuu pro vili*), kuid AK lapsed uudissõnu ei moodustanud. EK 5-aastased lapsed nimetasid 0,1% juhtudest ka tunnuse või liiginimetus konkreetse sõna asemel (*loomaaias pro metsloom*). AK lapsed esitasid teistest rohkem semantiliselt ebatäpset nimetust (0,6% vastustest), mida EK lastest tegid vaid 6-aastased (0,1% vastustest).



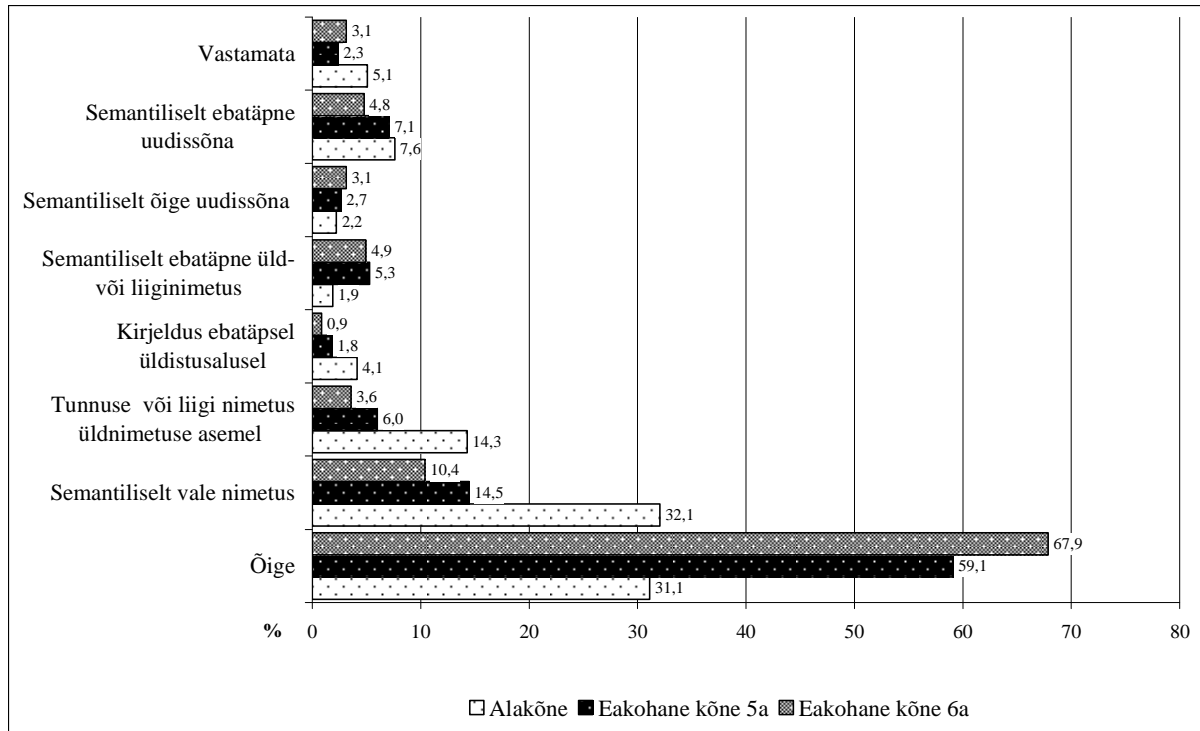
Joonis 5. Konkreetse sõna nimetamine.

Üldnimetuse nimetamise ülesande lasterühmade edukus ja sagedamini esinenud vigade muster (veatüübi osakaal oli üle 1%) on vaadeldav joonisel 6 ja lisas 3. Üldnimetuse nimetamisel esitasid kõik lasterühmad vale vastusena kõige rohkem uurija poolt esitatud semantiliselt vale nimetuse, st valisid vale üldnimetuse (*riideese pro jalanõu*). Ülejäänud veatüübid produtseerisid lapsed esitatud valikutest lähtumata. AK lapsed esitasid EK lastest oluliselt rohkem ka tunnuse või liiginimetust üldnimetuse asemel (*jalas pro jalanõu*). AK lapsed esitasid eakaaslastest rohkem ka ebatäpsel üldistusalusel kirjeldusi (1% vastustest), mida EK lapsed tegid vaid sõna *vili* puhul. EK lapsed esitasid üksikutel juhtudel tähenduselt ja üldistuselt õigeid kirjeldusi (*lendab pro lind*) (0,1% 6-aastaste ja 0,3% 5-aastaste laste vastustest), ning semantiliselt ebatäpseid uudissõnu (0,1% 6-aastaste ja 0,2% 5-aastaste laste vastustest) ja semantiliselt õigeid uudissõnu (0,1% 5-aastaste ja 0,1% 6-aastaste laste vastustest). Viimati nimetatud vigu AK lapsed ei teinud.



Joonis 6. Üldnimetuse nimetamine.

Lasterühmade edukus **liiginimetuse nimetamisel** ja vigade muster kajastuvad joonisel 7 ja lisas 3. Lapsed eksisid liiginimetuse nimetamisel, esitades peamiselt semantiliselt vale nimetuse (*maasõiduk* pro *veesõiduk*). Esitati ka semantiliselt ebatäpseid uudissõnu (*allsõiduk* pro *veesõiduk*) ja tunnuse nimetusi liiginimetuste asemel (*loomaaias* pro *metsloom*), vähem oli kirjeldusi ebatäpsel üldistusalusel (*kiiresti sõidab* pro *veesõiduk*). Neid veatüüpe tegid AK lapsed rohkem kui EK lapsed ja EK 5-aastased lapsed rohkem kui 6-aastased. EK lapsed esitasid AK lastest rohkem semantiliselt ebatäpset liiginimetust ning semantiliselt õiget uudissõna. AK lapsed jätsid rohkem sõnu nimetamata kui EK lapsed ning EK 6-aastased rohkem kui 5-aastased lapsed. Jooniselt on välja jäänud veatüübid, mille osakaal oli lasterühmadel alla 1%, kuid kõikides lasterühmades esines üksikutel juhtudel ka tähenduselt sobimatuid uudissõnu (kuni 0,6% erinevate lasterühmade vastustest) ning tähenduselt ja üldistuselt õiged kirjeldusi (kuni 1% erinevate rühmade vastustest) liiginimetuse asemel (*vee peal sõitmiseks* pro *veesõiduk*).



Joonis 7. Liiginimetuse nimetamine analoogia alusel.

4. Nimisõnade homonüümid

Ülesande eesmärk oli välja selgitada, kas lapsed tunnevad nimisõnade homonüüme ja oskavad nimetatud sõna järgi leida õiged pildid. Õigeks peeti vastuseid, mille puhul laps valis kuulnud sõnale vastavad kaks pilti ja jättis kaks segajat valimata. Dispersioonanalüüs näitas, et kõigis uuritud sõnade puhul avaldus lasterühmade vahel statistiliselt oluline erinevus ($F(2; 764)=64,2; p<0,00$). Bonferroni post-hoc testi tulemused näitasid, et kõikide uuritud sõnade puhul andsid EK lapsed keskmiselt rohkem õigeid vastuseid kui AK lapsed ning EK 6-aastased rohkem kui 5-aastased (EK 6-a. $M=7,73$; EK 5-a. $M=7,12$; AK $M=6,00$; $p<0,00$). Sõna *rohi* homonüümide leidmisel oli statistiliselt oluline erinevus vaid EK 6-aastaste laste ja AK laste vahel ($p<0,05$). Sõna *vill* homonüümide leidmisel oli lisaks AK laste ja EK 6-aastaste laste erinevusele ($p<0,00$) statistiliselt oluline erinevus ka AK laste ja EK 5-aastaste laste tulemustes ($p<0,01$).

Tabel 6. Õigesti nimetatud nimisõnade homonüümid.

	EK 5 (N=307)				EK 6 (N=397)				AK (N=63)				Keskmiste erinevuste olulisus
	M	min	max	SD	M	min	max	SD	M	min	max	SD	
Vill	0,72	0	2	0,76	0,80	0	2	0,83	0,32	0	2	0,62	p=0,001 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Tee	1,42	0	2	0,78	1,60	0	2	0,68	0,95	0	2	0,94	p=0,004 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Rohi	1,04	0	2	0,81	1,15	0	2	0,84	0,83	0	2	0,87	p=0,012 (EK6-AK)
Sokk	1,30	0	2	0,75	1,51	0	2	0,71	0,52	0	2	0,74	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Karp	1,22	0	2	0,88	1,47	0	2	0,77	0,51	0	2	0,76	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Kokku	7,12	0	10	1,54	7,73	0	10	1,54	6,00	0	10	1,38	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)

Märkus: N – uuringus osalenud laste arv

M – õigete vastuste keskmine

Min – minimaalselt antud õigete vastuste arv

Max – maksimaalselt antud õigete vastuste arv

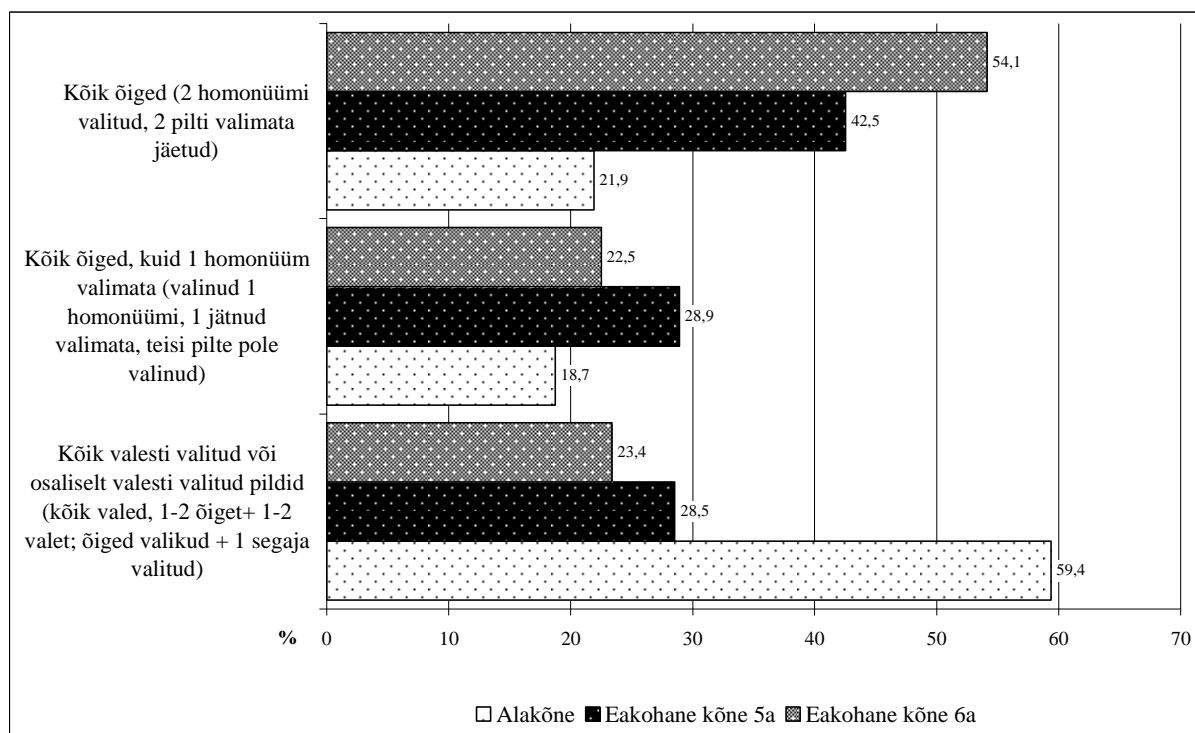
SD – standardhälve

Keskmiste erinevuste olulisus – tabelis on toodud ainult statistiliselt olulised keskmiste erinevused (p<0,05)

Lasterühmade edukus on kujutatud joonisel 8 ja lisa 3. Lapsed esitasid ülesandes kolme tüüpi vastuseid: (1) õige vastus (laps on valinud kaks homonüümi ja jätnud kaks segajat valimata). Sellise vastuse andnud lapsed mõistavad homonüümiat kui nähtust; (2) laps mõistab esitatud sõna vaid ühes tähenduses, ta on valinud ühe pildi, teise jätnud valimata (segajaid ei ole valinud). Selle vastusetüübi puhul mõistab laps sõna ühes tähenduses, kuid ta ei mõista sama sõna homonüümi; (3) laps on valinud kõik pildid valesti või osaliselt valesti (valinud 1-2 homonüümi ja 1-2 segajat). Sellise vastusetüübi puhul ei mõista laps sõna tähendust täpselt ja vastab juhuslikult. EK lasterühmade vahelised erinevused olid kõige suuremad 1. vastusetüübi puhul ning AK lapsed erinesid EK lastest kõige enam 3. vastusetüübi puhul (p<0,00).

Kõige raskem oli lastel leida sõna *vill* homonüümide tähendust, EK 5-aastased lapsed mõistsid sõnade tähendust, leidsid õiged pildid ja jätsid segajad valimata 67%, 6-aastased lapsed 70% ja AK lapsed 54% juhtudest. EK lastele oli kõige raskem sõna (*naha*)*vill* leidmine, õiged vastused oli selle homonüümi puhul 5-aastastel 30%, 6-aastastel 35% ja AK lastel 33% vastustest. Lastele osutus kõige kergemaks sõna *tee* homonüümide leidmine, mille puhul täitsid lapsed kõige rohkem eeldatud korraldust - valisid õigesti kaks homonüümi ja jätsid kaks segajat valimata. *Tee* homonüümide leidmisel oli AK lastel 74%, EK 5-aastastel 85% ja 6-aastastel 90% õiged vastused. EK 5-aastased leidsid kõige vähem homonüümi *tee*

(soe jook) ja EK 6-aastased homonüümi (*auto*)tee. AK lapsed eksisid mõlema homonüümi leidmisel 71% juhtudest ja osutasid pigem segajale *auto*.



Joonis 8. Nimisõnade homonüümide mõistmine.

5. Terviku osade nimetamine

Terviku osade nimetamise ülesande eesmärk oli välja selgitada, kas lapsed oskavad nimetada pildil oleva objekti osasid. Dispersioonanalüüs näitas, et kõigi uuritud kategooriate puhul avaldus lasterühmade vahel statistiliselt oluline erinevus ($F(2; 762)=89,4; p<0,00$). Bonferroni post-hoc testi tulemused näitasid, et kõigi uuritud kategooriate puhul andsid EK lapsed keskmiselt rohkem õigeid vastuseid kui AK lapsed ja EK 6-aastased andsid keskmiselt rohkem õigeid vastuseid kui 5-aastased (EK 6-a. $M=6,20$; EK 5-a. $M=5,06$; AK $M=2,63$; $p<0,00$) (vt tabel 7).

Tabel 7. Õigesti nimetatud terviku osade nimetused.

	EK 5 (N=307)				EK 6 (N=396)				AK (N=63)				Keskmiste erinevuste olulisus
	M	min	max	SD	M	min	max	SD	M	min	max	SD	
Jalg	0,74	0	1	0,44	0,84	0	1	0,37	0,37	0	1	0,49	p=0,002 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Link	0,80	0	1	0,40	0,89	0	1	0,31	0,49	0	1	0,50	p=0,002 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Pulk/Aste	0,48	0	1	0,50	0,63	0	1	0,48	0,33	0	1	0,48	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,039 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Seier/Osutid	0,35	0	1	0,48	0,60	0	1	0,49	0,22	0	1	0,42	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,000 (EK6-AK)
Uimed	0,42	0	1	0,49	0,58	0	1	0,49	0,21	0	1	0,41	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,002 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Sang/Kõrv	0,62	0	1	0,49	0,72	0	1	0,45	0,22	0	1	0,42	p=0,003 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Juured	0,29	0	1	0,46	0,46	0	1	0,50	0,16	0	1	0,37	p=0,029 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Õis	0,60	0	1	0,49	0,64	0	1	0,48	0,22	0	1	0,42	p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Kulmud	0,78	0	1	0,42	0,83	0	1	0,37	0,41	0	1	0,50	p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Kokku	5,06	0	9	2,08	6,20	0	9	2,02	2,63	0	9	2,44	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)

Märkus: N – uuringus osalenud laste arv

M – õigete vastuste keskmine

Min – minimaalselt antud õigete vastuste arv

Max – maksimaalselt antud õigete vastuste arv

SD – standardhälve

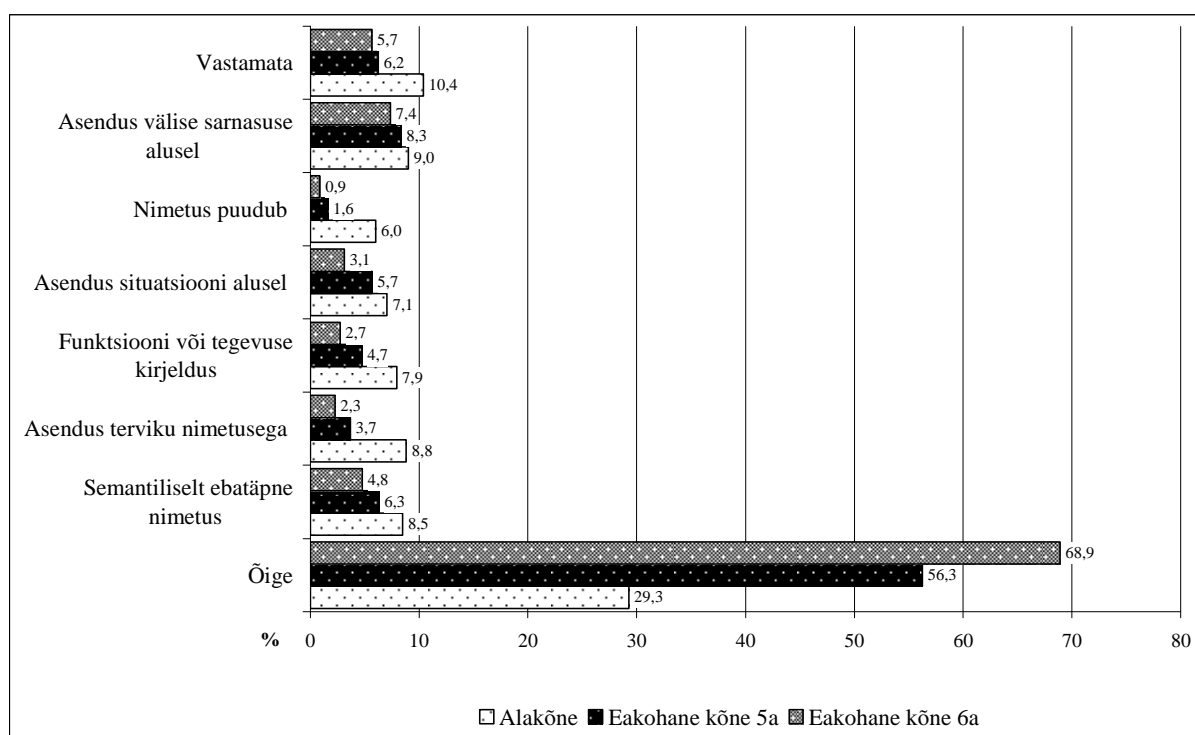
Keskmiste erinevuste olulisus – tabelis on toodud ainult statistiliselt olulised keskmiste erinevused

($p < 0,05$)

Järgnevalt vaadeldakse ülesande jõukohasust ja vigade mustrit lasterühmade kaupa (vt joonis 9 ja lisa 3). Kõikidel lasterühmadel esines sagedamini semantiliselt ebatäpset nimetust (*pulk* pro *jalg*), asendamist terviku nimega (*kell* pro *osutid*), funktsiooni või tegevuse kirjeldust (*see, mis tiksub* pro *osutid*) ja funktsiooni alusel asendamist (*käed* pro *uimed*). EK lastel oli kõige sagedasem veatüüp välise sarnasuse alusel asendamine (*nooled* pro *osutid*). Ka AK lapsed tegid seda viga, kuid rohkem jätsid nad vastamata. EK lapsed asendasid AK lastest rohkem sõnu funktsiooni alusel (*käed* pro *uimed*). Uudissõnu (*jalapuu* pro *redeli pulk*) moodustasid kõige enam 5-aastased EK lapsed, neile järgnesid AK lapsed. Ülejäänud vigu tegid AK lapsed rohkem kui EK lapsed. AK lapsed nimetasid eakaaslastest märgatavalt rohkem sa asemel tervikut, asendasid sõna ebaselgetel alustel (*sumbud* pro *uimed*) (2,6% vastustest), kirjeldasid olukorda nimetuse asemel (*katki* pro *uim*) (2,5% vastustest) ja esitasid

rohkem osutavaid asesõnu (*see pro jalg*) (1,9% vastustest), neil oli ka rohkem nimetusi puudu (*asi pro pulk*) (6% vastustest). EK lasterühmadel oli nimetatud veatüüpe alla 1% ja seetõttu ei ole neid joonisel kajastatud. Kõikidel lasterühmadel avaldus väikeses osas ka asendusi sarnase häälikulise kuju alusel (*varras pro vars*) (kuni 1,1% lasterühmade vastustest).

Ülesandes oli 5-aastastele EK lastele ja AK lastele kõige raskem sõna *juured* nimetamine, mille puhul andis õige vastuse vaid 29% EK 5-aastastest ja 16% AK lastest. EK 6-aastastel oli kõige vähem õigeid vastuseid (58% vastustest) sõna *uimed* nimetamisel, kuid tulemused on siiski paremad kui teistel lasterühmadel. Kõikidele lasterühmadele oli kõige lihtsam sõna *link* nimetamine (EK 5-a. 81% ja EK 6-a. 89% õigeid vastuseid).



Joonis 9. Terviku osade nimetamine.

6. Omadussõnade antoniüümid

Omadussõnade antoniüümid nimetamise ülesande eesmärk oli välja selgitada, kas lapsed oskavad piltide alusel nimetada esitatud stiimulsõnadele vastandtäheendusega sõnu. Lastest vastustes loeti õigeks ka nud- ja tud-kesksõnad (*teritatud pro terav, paindunud pro kõver*). Dispersioonanalüüs näitas, et statistiliselt oluline erinevus avaldus ülesande koondtulemustes kõigi lasterühmade vahel ($F(2; 764)=118,0; p<0,00$). Bonferroni post-hoc test näitas, et AK laste koondtulemused on EK laste tulemustest oluliselt madalamad ning 5-aastaste ja 6-

aastaste koondtulemused erinevad vähem, kuid siiski statistiliselt oluliselt (EK 5-a. M=5,06; EK 6-a. M=6,20; AK M=2,63; $p<0,00$).

Tabel 8. Õigesti nimetatud omadussõnade antonüümid.

	EK 5 (N=307)				EK 6 (N=397)				AK (N=63)				Keskmiste erinevuste olulisus
	M	min	max	SD	M	min	max	SD	M	min	max	SD	
Kerge	0,74	0	1	0,44	0,84	0	1	0,37	0,37	0	1	0,49	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Nõrk	0,80	0	1	0,40	0,89	0	1	0,31	0,49	0	1	0,50	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Pehme	0,48	0	1	0,50	0,63	0	1	0,48	0,33	0	1	0,48	p=0,016 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Aeglane	0,35	0	1	0,48	0,60	0	1	0,49	0,22	0	1	0,42	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Kõver	0,42	0	1	0,49	0,58	0	1	0,49	0,21	0	1	0,41	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Lühike	0,62	0	1	0,49	0,72	0	1	0,45	0,22	0	1	0,42	p=0,002 (EK5-EK6) p=0,007 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Terav	0,29	0	1	0,46	0,46	0	1	0,50	0,16	0	1	0,37	p=0,009 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Noor	0,60	0	1	0,49	0,64	0	1	0,48	0,22	0	1	0,42	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)
Madal	0,78	0	1	0,42	0,83	0	1	0,37	0,41	0	1	0,50	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,000 (EK6-AK)
Kokku	5,06	0	9	2,08	6,20	0	9	2,02	2,63	0	9	2,44	p=0,000 (EK5-EK6) p=0,000 (EK5-AK) p=0,000 (EK6-AK)

Märkus: N – uuringus osalenud laste arv

M – õigete vastuste keskmine

Min – minimaalselt antud õigete vastuste arv

Max – maksimaalselt antud õigete vastuste arv

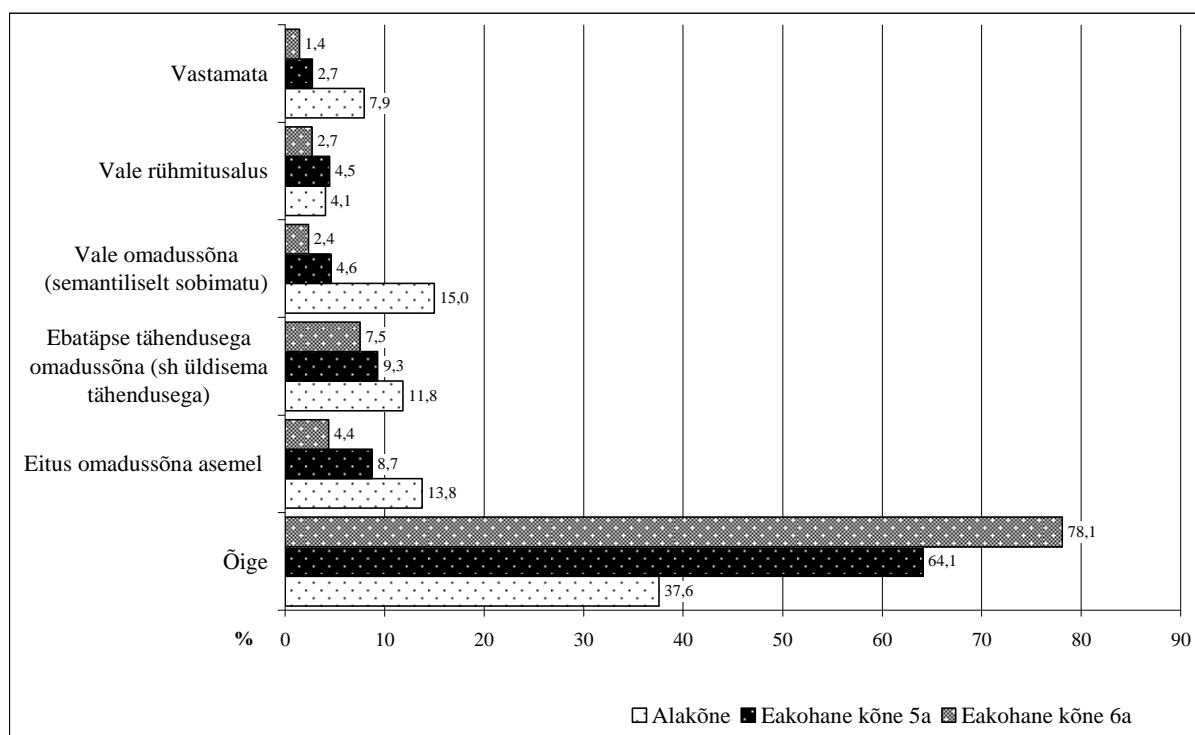
SD – standardhälve

Keskmiste erinevuste olulisus – tabelis on toodud ainult statistiliselt olulised keskmiste erinevused ($p<0,05$)

Omadussõnade antonüümid edukust ja vigade mustrit on võimalik jälgida joonis 10 ja lisa 3 alusel. Joonisel on vaadeldavad veatüübid, mille osakaal oli kõikidel lasterühmadel vähemalt 1%. AK lapsed esitasid kõige enam semantiliselt sobimatuid omadussõnu (*vapper pro arg; kortsus pro kõver*), kuid EK lapsed esitasid vigadest kõige rohkem ebatäpse tähendusega omadussõnu (*väike kepp pro lühike kepp*). Kõikide lasterühmadel jäi vigadest arvu poolest teisele kohale eitus omadussõna asemel (*ei ole julge pro arg*). AK lapsed kordasid EK lastest sagedamini esitatud omadussõna või nimisõna (*ema, vana pro ema on noor*) (4,4% vastustest), esitasid semantiliselt sobimatu omadussõna (15% vastustest) ning jätsid antonüümi esitamata (7,9% vastustest). EK lapsed esitasid AK lastest rohkem muid

sõnaliike, mis olid tähenduselt sobivad (*kardab pro arg*). 5-aastastel EK lastel oli teistest veidi rohkem vale rühmitusalust (*lihtne sulg pro kerge*) (4,5% vastustest) ja asendusi sõnühendi või lausungiga (*vähe vett pro madal lomp*) (1,7% vastustest). Kõikides rühmades esines vähesel määral ka moonutatud sõnu või tõlgendamatu seosega nimetusi ja assotsiatsioone esitatud sõnaga pildi alusel (*tooli peale panna pro padi on pehme*), kuid AK lastel esines neid vigu EK lastest rohkem (vastavalt 1,4% ja 2,8% vastustest).

EK 5-aastased ja AK lapsed andsid kõige rohkem õigeid vastuseid sõna pehme puhul (EK 5-a. 86% ja AK 62% vastustest). 6-aastased EK lapsed saavutasid kõige paremaid tulemusi sõna *aeglane* nimetamisel (95% õigeid vastuseid). EK lastele osutus kõige raskemaks sõna *kõver* nimetamine, mille puhul 6-aastased andsid 60,5% õigeid vastuseid ja 5-aastased 41% õigeid vastuseid. 5-aastased said sama tulemuse ka sõna *madal* puhul. Alakõnega lastele osutus kõige raskemaks sõna *kõver* nimetamine (17,5% õigeid vastuseid).



Joonis 10. Omadussõnade antonüümide nimetamine.

7. Tegusõnade sünonüümid

Tegusõnade sünonüümide nimetamise ülesanne osutus varasemate testimiste käigus nii 5-aastastele eakohase kõnearenguga lastele kui alakõnega lastele liiga raskeks ja tulemused ei eristanud lasterühmi omavahel. Seetõttu uuriti antud töös vaid 6-aastaseid EK ja 6-aastaseid AK lapsi. Ülesande eesmärk oli välja selgitada, kui palju 6-aastased lapsed oskavad nimetada tegusõnade sünonüüme ja millised on nende veatüübid. Laste vastustes loeti õigeks lisaks täielikule sünonüümile (*kisab-karjub*) ka mittetäielikud sünonüümid (*nutab – karjub*) ja fraasid (*ütleb sõna – räägib*).

Ka selles ülesandes on tulemused on esitatud koefitsiendina, mis on saadud õigete vastuste summa jagamisel kõikide antud vastuste summaga ja mis iseloomustab laste õigete vastuste osakaalu kõikide antud vastuste seas (vt tabel 9). Dispersioonanalüüs näitas, et uuritud kategooriate puhul avaldus lasterühmade vahel statistiliselt oluline erinevus ($F(1; 425)=36,8; p<0,00$). Bonferroni post-hoc test näitas, et EK lapsed nimetasid ülesande koondtulemuste lõikes AK lastest rohkem õigeid vastuseid kõigi antud vastuste hulgas ($p<0,00$). Kategooriaid eraldi analüüsides selgub, et teistest veidi vähem erinevad lasterühmade tulemused sõnade *pelgab* ja *luiskab* puhul, kuid erinevused on siiski statistiliselt olulised ($p<0,01$).

Tabel 9. Õigesti nimetatud tegusõnade sünonüümid.

	EK 6 (N=396)		AK (N=63)		Keskmete erinevuste olulisus
	Koefitsient	SD	Koefitsient	SD	
Karjub	0,74	0,41	0,43	0,49	0,000 (EK-AK)
Kõnnib	0,68	0,44	0,36	0,46	0,000 (EK-AK)
Räägib	0,45	0,48	0,03	0,18	0,000 (EK-AK)
Luiskab	0,50	0,49	0,22	0,41	0,001(EK-AK)
Pelgab	0,22	0,41	0,00	0,00	0,003 (EK-AK)
Kokku	0,51	0,27	0,19	0,21	0,000 (EK-AK)

Märkus: N – uuringus osalenud laste arv

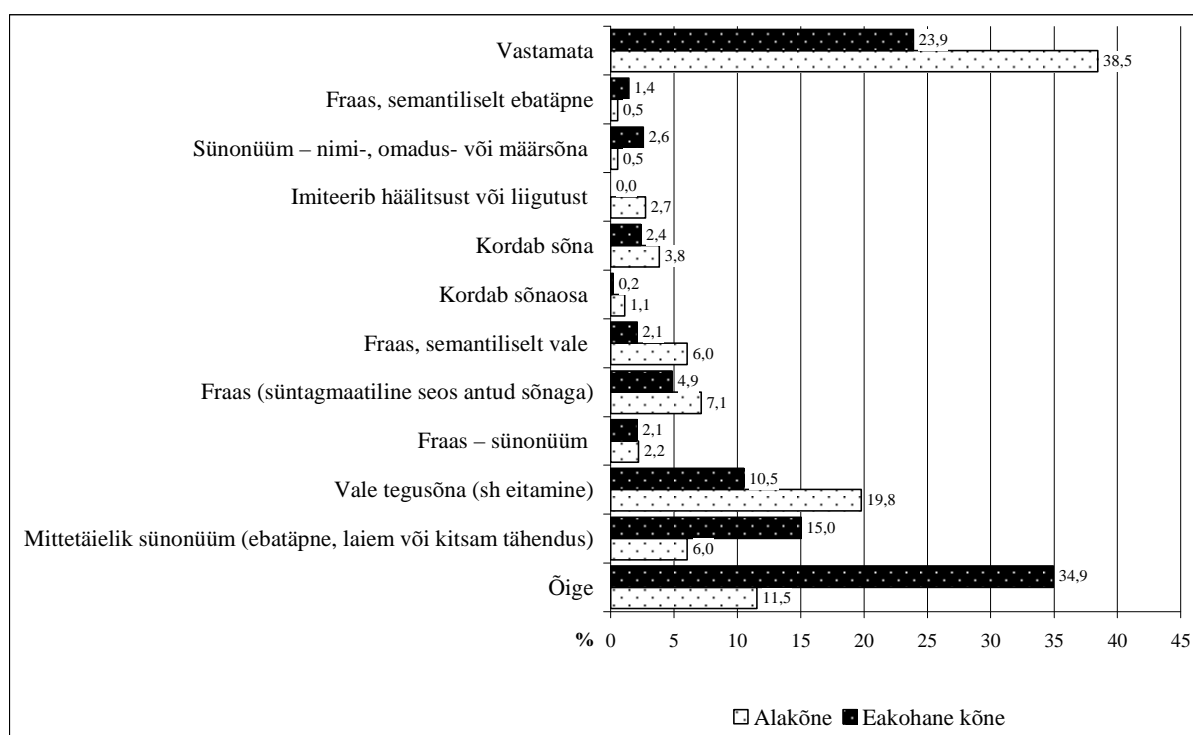
M – õigete vastuste keskmine

SD – standardhälve

Keskmete erinevuste olulisus – tabelis on toodud ainult statistiliselt olulised keskmete erinevused ($p<0,05$)

Laste vigade muster on lasterühmade kaupa kujutatud joonisel 11. Kui lapsed ei teadnud õiget vastust, jätsid nii EK kui AK lapsed kõige rohkem vastamata. Osakaalult järgmine vale vastuse tüüp oli tähenduselt vale tegusõna nimetamine, sealhulgas eitamine (*luiskab – nutab; räägib – ei räägi*). AK lapsed nimetasid EK lastest rohkem vale tegusõna (sh eitamine), esitasid sõnaga süntagmaatilises seoses olevaid fraase (*karjub – paha laps*) ja ka semantiliselt valesid fraase (*luiskab – tõtt tuleb rääkida*), kordasid sõnu ja sõnaosi (*pelgab*

– *pelg*). AK lapsed imiteerisid ka tegusõnale vastavat häälotsust või liigutust, mida EK lapsed ei teinud. EK lapsed esitasid AK lastest rohkem nimi-, omadus- või määrsõna sünonüüme (*kõnnib – kiirkõnd*), semantiliselt ebatäpseid fraase (*pelgab – ei ole sõber*) ja mittetäielikke sünonüüme (*karjub – nutab*). Lasterühmad esitasid ühepalju sünonüümina fraase (*räägib – ütleb sõnad*). Mõlemale lasterühmale oli kõige raskem sõna *pelgab* sünonüümide leidmine, AK lapsed ei osanud selle sõna puhul õigesti nimetada mitte ühtegi sünonüümi. Kuna *pelgab* oli mittedominantsõna, siis võib oletada, et lapsed lihsalt ei teadnud selle sõna tähendust. Õiged vastused moodustasid kõige suurema osa vastustest mõlemal lasterühmal sõna *karjub* sünonüümide puhul.

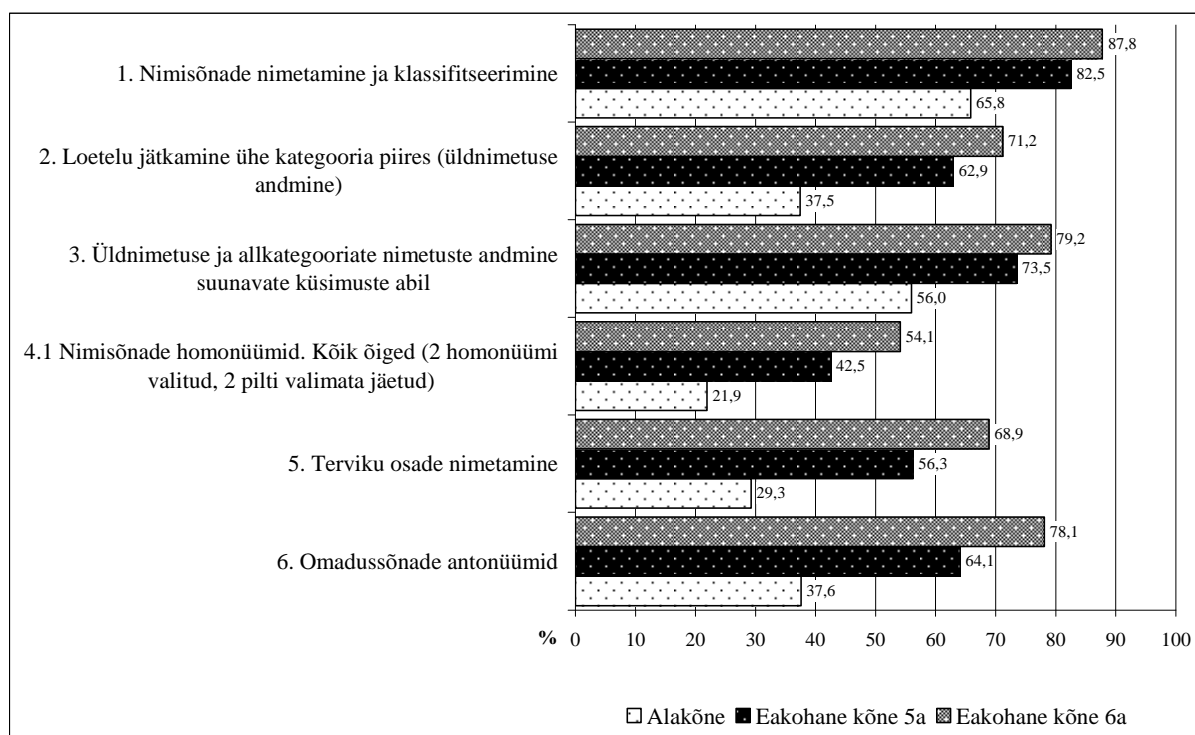


Joonis 11. Tegusõnade sünonüümide nimetamine.

Ülesannete koondtulemused

Ülesannete õigete vastuste koondtulemused on vaadeldavad joonise 12 alusel. Jooniselt on välja jäetud kahe ülesande tulemused: loetelu jätkamine ühe kategooria piires (v.a üldnimetuse andmine) ja tegusõna sünonüümide nimetamine, sest joonis on esitatud protsentides, kuid neis ülesannetes ei saanud protsente arvutada. Kõikides ülesannetes andsid EK lapsed rohkem õigeteid vastuseid kui AK lapsed ning EK 6-aastaste tulemused olid paremad kui 5-aastastel.

Kõik lasterühmad andsid enim õigeid vastuseid nimisõnade nimetamise ja klassifitseerimise ülesandes. Kõige vähem õigeid vastuseid andsid kõik lasterühmad nimisõnade homonüümide nimetamise ülesandes. Kuigi tegusõna sünonüümide nimetamise ülesande tulemused ei ole teiste ülesannetega võrreldavad, osutus antud ülesanne siiski kõige raskemaks, sest testimise põhjal on selgunud, et 5-aastastele eakohase kõnearenguga lastele on ülesanne liiga raske. EK laste tulemused ulatuvad nimisõnade nimetamise ja klassifitseerimise ülesandes mõlemal vanuserühmal üle 75%. 6-aastaste EK laste tulemused ületasid 75% ka üldnimetuste ja allkategoriate nimetuste andmisel ning omadussõnade antonüümide nimetamisel. Kõikide ülesannete tulemused jäid 6-aastastel EK lastel 54,1% - 87,8% vahemikku ja 5-aastastel EK lastel 42,5% - 82,5% vahemikku. AK laste tulemuste piirid olid 21,9% - 65,8%. Kõikides ülesannetes oli AK laste koondtulemuste rühmasisene hajuvus suurem kui EK lastel ja EK 5-aastastel suurem kui 6-aastastel (vt tabelleid 1-9)



Joonis 12. Ülesannete õigete vastuste koondandmed.

Arutelu

Töö eesmärk oli kirjeldada eakohase kõnearenguga 5-aastaste ja 6-aastaste laste ning alakõnega laste kõnes olevate paradigmaatiliste seoste erinevaid aspekte. Samuti oli eesmärgiks kontrollida testiülesannete sobivust antud valdkonna uurimiseks sõnavaras.

Lasterühmade oskused selgusid nii üleannete sooritamise edukuse kui ka vigade tüüpide kaudu. Eeldatult saavutasid kõikides ülesannetes eakohase kõnearenguga lapsed paremaid tulemusi kui alakõnega lapsed ja 6-aastased eakohase kõnega lapsed andsid rohkem õigeid vastuseid kui 5-aastased. Vanuserühmad eristuvad ülesannete koondtulemustes õigete vastuste keskmiste alusel. Seega võib järeldada, et ülesannetega on võimalik hinnata kõne arengut.

Hüpooteesi kohaselt eristavad ülesanded eakohase kõnearenguga lapsi vanuseliselt. Mõlemale eakohase kõnega laste vanuserühmale olid kõikid uuritud valdkondade ülesanded jõukohased, kuid teistest ülesannetest vähem õigeid vastuseid anti nimisõnade homonüümide nimetamisel ning tegusõna sünonüümide nimetamisel, mis näitab, et mainitud oskused on 5-6-aastastel lastel alles kujunemas. 5-aastane laps mõistab sünonüüme (*kõnnib, jalutab*) ja teab, et mõnel sõnal võib olla ka mitu tähendust (*tee, vill*), kuid nende kasutamine on veel piiratud ja lapse eneseväljendus hakkab seoses sünonüümide kasutamisega mitmekesistuma alles 6- eluaastal (Hallap & Padrik, 2008).

Lasterühmade veatüübid on üldjoontes samad, kuid erinevus on vigade osakaalus. Eakohase kõnearenguga 5-aastased jätsid enamasti 6-aastastest rohkem sõnu **vastamata**. Erandiks oli üldnimetuse ja allkategoriate nimetuste andmise ülesandes konkreetse sõna ja üldnimetuse nimetamine, milles oli vanuserühmade erinevus väga väike, ja samas ülesandes liiginimetuse nimetamine, kus 6-aastased jätsid 5-aastastest rohkem sõnu vastamata. Vastusest loobumise põhjuseks võib olla ebakindlus või soov ainult õigesti vastata, kuid ka võimalus, et lapsed vastust ei tea.

Mõlemal vanuserühmal oli kõige sagedasem veatüüp **semantiliselt vale nimetus** (*maasõiduk pro veesõiduk*), mida nimetasid jällegi 5-aastased rohkem kui 6-aastased. Seda veatüüpi esines kõige enam üldnimetuse ja allkategoriate nimetuste andmisel suunavate küsimuste abil. Sõna nimetamisel võis lastel olla raskusi pildil oleva objekti äratundmisega, sest testimisel kasutatud pildid olid mustvalged (v.a üksikud pildid, mille nimetamise raskused on varasemalt pilootprojektis välja tulnud, nt *ploom*).

Sagedaseks veaks mõlemal vanusegrupil oli ka **üldnimetuse kasutamine konkreetse sõna asemel** (*jalanõud* pro *jalanõu* nimetus). Põhjuseks on see, et lastel võivad olla erineva

üldistusastmega sõnad samatähenduslikud ja nad võivad objekti tähistada eeldatust üldisema tähendusega sõnaga (Karlep, 1998). Kuna 6-aastastel lastel on sõnatähendused paremini täpsustunud, tegid nad nimetatud veatüüpi 5-aastastest lastest vähem.

Vähesel määral esitasid eakohase kõnega lapsed ka **uudissõnu**. 5-aastased moodustasid rohkem semantiliselt ebatäpseid uudissõnu (*väljalind* pro *metsalind*). 6-aastased moodustasid uudissõnu vähem ja need olid pigem semantiliselt õiged (*veepealsõiduk* pro *veesõiduk*). Kõige rohkem uudissõnu moodustati loetelu jätkamisel ühe kategooria piires. Seda soodustas ülesande korraldus nimetada antud kategooriasse kuuluvaid sõnu ja kui laps juba ühe uudissõna nimetas, võis ta seda loetelu analoogselt ka jätkata (*punalill*; *kollalill* pro lille nimetus). Uudissõnade nimetamine näitab, et lapsel on kujunenud oskus moodustada vajadusel uusi sõnu (nt liitsõnu), kuid laps on eksinud keelenormi vastu (Karlep, 2003).

5-aastased esitasid ka 6-aastastest rohkem **kirjeldusi sõna asemel**. Enim kirjeldusi esitati loetelu jätkamise ülesandes üldnimetuse nimetamisel. Mõlema vanuserühma kirjelduste seas oli nii tähenduselt ja üldistuselt õigeid lausungeid (*vee peal sõitmiseks* pro *veesõiduk*) kui kirjeldusi ebatäpsel üldistusalusel (*suuretoa omad* pro *mööbel*), kuid 6-aastaste kirjeldustest moodustasid veidi suurema osa õige tähendusega kirjeldused. Kirjeldusi esitavad lapsed seetõttu, et neil ei aktualiseeru õige sõna või puudub see sõnavaras, kuid kontsept nähtusest või kategooriast on olemas.

Antud töös leidis kinnitust väide, et 5-6-aastastel lastel on kujunemas nimisõnade homonüümide nimetamise ja tegusõna sünonüümide nimetamise oskus (Hallap & Padrik, 2008). 3. üldistusaste on 5-aastastel lastel kujunemisjärgus ning 6. eluaastaks on nimetatud oskus lastel valdavalt olemas (Karlep, 2003). Uuritud valdkondadest on 5-6-aastastel lastel valdavalt kujunenud nimisõnade tähenduse mõistmise ja nimetamise ning klassifitseerimise oskus erinevate kategooriate piires. Kujunenud on ka omadussõnade antonüümide (Hallap & Padrik, 2008) ja detailide nimetamise oskus (Karlep, 2003).

Uuringu tulemusena selgub, et eakohase kõnearenguga lapsed andsid kõikides ülesannetes keskmiselt rohkem õigeid vastuseid kui alakõnega lapsed ning tulemused eristavad lasterühmi omavahel statistiliselt oluliselt. Seega leidis kinnitust teine hüpotees. Alakõnega lastel ei esinenud ühtki sellist viga, mida eakohase arenguga lapsed poleks teinud. Kuid alakõnega laste vastustes avaldus kõiki veatüüpe rohkem ja nad tegid rohkem ka vigu, mida eakohase kõnearenguga lastel avaldus vaid üksikutel juhtudel.

Sarnaselt eakohase kõnearenguga lastele oli ka alakõnega lastel kõige sagedasem veatüüp **semantiliselt vale nimetus** (*rebane* pro *hunt*). Alakõnega lapsed tegid seda eakohase kõnearenguga lastest rohkem, sest alakõnega lastel on sõnade semantiliste taustteadmiste

omandamise periood pikem ja neil ei pruugi olla piisavalt palju semantilisi teadmisi, et vahet teha otsitava sõna ja muu semantiliselt väga sarnase sõna vahel (McGregor, 1997; Karlep, 2003). Selle tulemusena kasutavad alakõnega lapsed oma kõnes muid semantiliselt sarnaseid sõnu, mis on mälus paremini kinnistunud.

Kõikides ülesannetes jätsid alakõnega lapsed ka palju sõnu **vastamata**, jällegi rohkem kui eakohase kõnearenguga lapsed, v.a loetelu jätkamisel ühe kategooria piires, kus ei jätnud vastamata ükski lasterühm. Alakõnega lapsed esitasid eakohase kõnearenguga lastele sarnaselt palju ka ebatäpseid nimetusi, sealhulgas **üldnimetusi konkreetse sõna asemel** (*jalanõud* pro *jalanõu* nimetus). Eakohase kõnega lapsed tegid seda viga oluliselt vähem kui alakõnega lapsed. Lasterühmade vaheline erinevus üldisema tähendusega sõna nimetamisel oli kõige suurem loetelu jätkamisel ühe kategooria piires, sest alakõnega laste sõnavara maht on väiksem ja nad kasutavad üldisema tähendusega sõnu konkreetsema sõna asemel pikemat aega (Mervis & Rosch, 1981; McGregor, 1997; Gabora jt, 2008).

Lapsed esitasid sõna nimetamise asemel ka **funktsiooni, situatsiooni** või **objekti kirjeldusi**. Seda viga tegid olenevalt ülesandest rohkem kord alakõnega lapsed, kord eakohase kõnearenguga lapsed. Kui eakohase kõnega laste kirjeldused olid pigem tähenduselt ja üldistuselt õiged (*see, mis tiksub* pro *osutid*), siis alakõnega lapsed esitasid palju ka valel rühmitus- ja üldistusalusel olevaid kirjeldusi (*lühem vesi* pro *madal lomp*) ja assotsiatsioone esitatud sõnaga pildi alusel (*koer tuli välja* pro *madal lomp*).

Vähesel määral moodustasid ka alakõnega lapsed **uudissõnu**. Neid nimetasid olenevalt ülesandest rohkem kas alakõnega lapsed või 5-aastased eakohase kõnega lapsed. Eakohase kõnearenguga laste uudissõnad olid pigem semantiliselt õiged (*veepealsõiduk* pro *veesõiduk*) või ebatäpsed (*õuelind* pro *metsalind*), kuid alakõnega laste uudissõnad olid pigem semantiliselt sobimatud (*vilipuu* pro *puuvili*).

Terviku osade nimetamise ülesandes esitasid lapsed ka **asendusi sarnase välimuse alusel** (*tiivad* pro *uimed*). Kuigi seda veatüüpi tegid alakõnega lapsed rohkem kui eakohase kõnearenguga lapsed, on lasterühmade vaheline erinevus selle veatüübi puhul väike. Alakõnega lapsed esitasid eakohase kõnega lastest rohkem **asendusi terviku nimetusega** (*redel* pro *pulk*), **osutasid pildile** ja kasutasid **üldisema tähendusega sõnu** või **asesõnu** (*see, asi* pro *pulk*), mis võib tähendada seda, et nad kas ei teadnud õiget sõna või ei saanud ülesande korraldusest aru ja kordasid uurija esitatud objekti nimetust.

Alakõnega lastel esines eakohase kõnega lastest rohkem **asendusi ebaselgetel alustel** (*kuld* pro *terav pliiats*), nad kasutasid ka enam **žesti sõna asemel, lalinsõnu, häälitusi** ja **moonutatud sõnu** (*phh* pro *pasun*, *tetter* pro *kõver*), millel oli eeldatud sõnaga tõlgendamatu

seos. Neil esines ka sõnade **vale häälikulist kuju**, mille tulemusena muutus sõnatähendus (*kirst pro kirves*). Eakohase kõnega lapsed ei teinud nimetatud vigu olenevalt ülesandest kas üldse või ainult üksikutel juhtudel. Selle põhjuseks võib olla alakõnega laste probleem lisaks hääldamisele ka foneemikuulmises ja töömälus (McGregor, 1997; Bishop, 1999; Brackenbury, 2005; Nash, 2005; Coady jt, 2007), mille tagajärjel on neil raskusi kõne mõistmisega, sõnavarasse salvestuvad vale häälikulise koostise ja silbistruktuuriga sõnad ning lapsed teevad omakorda vigu kõnelemisel.

Alakõnega lastel on nõrgalt kujunenud nimisõnade homonüümide mõistmise ja nimetatud sõna järgi õigete piltide leidmise oskus ning tegusõnade sünonüümide leidmise oskus. Paremini kujunenud, kuid eakohase kõnega lastega võrreldes oluliselt madalamal tasemel on nimisõnade tähenduse ja mitmeastmelise üldistuse tundmine ning tähistamine erinevate kategooriate piires, omadussõnade antonüümide ja detailide nimetuste nimetamise oskus.

Ülesannete testis kasutamise sobivuse hindamiseks tuli hinnata seda, kas kolme lasterühma õigete vastuste keskmised tulemused erinevad üksteisest statistiliselt oluliselt. Uuringu tulemusena leidsid kinnitust järgmised hüpoteesid: Alakõnega laste tulemuste keskväärtused on eakohase arenguga lastest oluliselt erinevad kõigis ülesannetes. Kuigi eakohase kõnearenguga laste vanuserühmade tulemused eristuvad üksteisest vähem kui alakõnega lastest, eristavad ülesanded eakohase kõnearenguga lapsi vanuseliselt. Seega lasterühmade tulemuste erinevuste põhjal sobivad kõik töös olevad ülesanded laste kõnearengu sõnavara valdkonna, täpsemalt sõnadevaheliste paradigmaatiliste seoste uurimiseks ja ülesannete tulemuste alusel on võimalik teistest eristada lapsed, kellel võib olla alakõne. Kuid ülesannete sobivuse hindamisel tuleb arvesse võtta ka õigete vastuste ideaalvahemikku, mis on 25 – 75%, sellisel juhul ei ole ülesanne lapsele liiga kerge ega raske.

Püstitatud hüpotees, et nii eakohase kõnearenguga kui alakõnega lastele osutub kõige lihtsamaks nimisõnade nimetamine sama kategooria piires piltide alusel ning raskeimaks tegusõna sünonüümide leidmise ülesanne, leidis kinnitust. Nimisõnade nimetamise ja klassifitseerimise ülesande õigete vastuste keskmisi tulemusi parandab rühmitamise osaülesanne, kuid ka nimetamise ja rühmitamise osaülesandeid eraldi vaadeldes selgub, et mõlemas osaülesandes saavutasid lasterühmad teiste ülesannetega võrreldes kõige paremaid tulemusi. Nimisõnade nimetamise osaülesanne võib testi sisse jääda, sest nii ülesande koondtulemused kui kõik kategooriad eristasid vanuserühmi statistiliselt oluliselt.

Kui laps rühmitas segaja kategooriasse kuuluvaks, tähendab see, et esitatud kategooriate tähenduspiirid ei ole lapsel selged või kasutab ta teistsugust rühmitusalust.

Rühmitamise tegi lihtsamaks asjaolu, et uurija nimetas kõikidel pildidel olevad objektid, et lapsel ei tekiks nimetamisel tehtud vea tõttu rühmitamisviga. Samuti andis uurija lapsele ette rühmitamise aluseks oleva üldnimetuse. Antud osaülesande puhul tuleks kaaluda selle testist välja jätmist, sest kuigi osaülesanne tervikuna eristas lasterühmi statistiliselt oluliselt, oli kategooriaid, mis ei eristanud ühtegi lasterühma või eakohase kõnega lasterühmi omavahel. Rühmitamisel saavutasid eakohase kõnega lapsed tulemusi, mis näitavad, et raskusaste on nii 5-aastastele kui 6-aastastele lastele liiga lihtne (õigeid vastuseid oli üle 75%) ning seetõttu ei õigusta rühmitamise osaülesanne end 5-6-aastaste laste kõnearengu hindamise ülesandena. Ka üldnimetuse ja allkategoriate nimetuste andmise osaülesanne, kus lapsed pidid nimetama valikuvariantide seast õige üldnimetuse, osutus eakohase kõnearenguga lastele liiga kergeks. Seetõttu tuleks osaülesanne välja jätta või raskusastet muuta – valikuvariantide asemel peab laps näiteks ise eeskujul alusel õige sõna produtseerima.

Kuigi tegusõnade sünonüümide nimetamise ülesannet ei saa üks-üheselt teiste ülesannetega võrrelda, võib tulemuste alusel järeldada, et see ülesanne osutus lasterühmadele kõige raskemaks, sest ainult selles ülesandes leidis sõnu, mille puhul nimetasid eakohase kõnega lapsed ainult mõned õiged vastused, mida teistes ülesannetes ei juhtunud. Samuti olid 5-aastaste laste tulemused juba varasemate uurijate analüüsi tulemusena välja jäetud. 5-aastane laps küll mõistab sünonüüme, kuid aktiivses sõnavaras on neid veel piiratult. Eeldati, et 6-aastastele eakohase kõnearenguga lastele on see ülesanne jõukohane, sest eakohase kõnega lapse kõnesse hakkavad sünonüümid tulema just 6.eluaastal (Hallap & Padrik, 2008). Vaatamata sellele, et sünonüümide leidmine oli lastele kõige raskem, on sellel ülesandel siiski diagnostiline väärtus, sest ta eristab alakõnega lapsi eakohase kõnearenguga lastest statistiliselt oluliselt.

Testi tulemuste analüüsimisel tuleb arvestada, et vastuse andmist võisid soodustada uuringu läbiviija poolt lapsele antud mitteverbaalsed vihjed nagu žestid või näoilmed (Brackenbury, 2005). Kuigi antud uuringu läbiviimisel püüti need võimalused viia miinimumini, tuleb siiski arvestada, et testisituatsioon võib tulemuste usaldusväärsust mõjutada. Ülesanded sobivad kasutamiseks lasterühmast oluliselt kehvemate tulemustega laste väljaselgitamiseks, kuid tuleb arvestada, et laps võib ülesande sooritada eakaaslastest kehvemini ka muul põhjusel kui alakõne. Seetõttu ei saa ainult standardiseeritud testi tulemuste alusel lapsele diagnoosi panna, vaid last tuleb kindlasti täiendavalt uurida alakõne tunnuste väljaselgitamiseks (Bedore & Peña, 2008).

Kuigi ülesanded on koostatud 5-6-aastaste laste kõne uurimiseks, selgub, et kõik ülesanded ei ole mõlemale vanuserühmale sobiva raskusastmega ning on osaülesandeid, mida

tuleks muuta või testist välja jätta. Mõni ülesanne osutus 6-aastastele liiga lihtsaks, mõni ülesanne jälle 5-aastastele liiga raskeks. Seetõttu tuleb laste testimisel arvestada, et 5-aastaste tulemused jäävadki 6-aastaste tulemustele alla ja see ei tähenda veel, et neil on alakõne. Mõttekas on määrata 5- ja 6-aastastele lastele erinevad normipiirid.

Kuna paradigmaatiliste seoste uurimine on vaid üks osa lapse kõnearengu hindamisest, siis on praeguses mahus ülesannetega testimine liiga aeganõudev ja lapsele kurnav. Samas ei saa testi läbi viia ka mitme lapsega korra, sest ühe lapse vastus võib ka teise tulemusi mõjutada. Seetõttu tuleb edaspidi ülesannete mahtu vähendada nende sõnade ja kategooriate arvelt, mis kõiki lasterühmi omavahel statistiliselt oluliselt ei erista või uuringut läbi viia alatestide kaupa.

Kirjandus

Bedore, L.M., Peña, E.D. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, nr. 1, pp. 2-21.

Bishop, D.V.M. (1999) Uncommon understanding. New York, Psychology Press.

Brackenbury, T., Clifton, P. (2005). Semantic Deficits in Children with Language Impairments: Issues for Clinical Assessment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, nr. 1, pp. 5-16.

Cirrin, F.M., Gillam, R.B. (2008). Language Intervention Practices for School-Age Children With Spoken Language Disorders: A Systematic Review. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39, nr. 1, 110-137.

Coady, J.A., Evans, J.L., Mainela-Arnold, E., Kluender, K.R.(2007). Children With Specific Language Impairments Perceive Speech Most Categorically When Tokens Are Natural and Meaningful. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, nr. 1, pp. 41–57.

Gabora, L., Rosch, E., Aerts, D. (2008). Toward an Ecological Theory of Concepts. *Ecological Psychology*, 20, nr. 1, pp. 84–116.

Hallap, M., Padrik, M. (2008). Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus.

Hiie, P. (1999). Sõnatähenduse kujunemine alakõnega koolieelikutel. Lõputöö. Tartu.

Hwa-Froelich, D.A., Matsuo, H.(2005) Vietnamese Children and Language-Based Processing Tasks. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, nr. 3, pp. 230-243.

Kalish, Ch, W. (2007). Pragmatic and Prescriptive Aspects of Children's Categorization. *New Directions for Child and Adolescent Development*, nr. 115, pp. 39-52.

- Karlep, K (2003). Kõnearendus. Emakeele abiõpe II. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1998). Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu, Tartu Ülikooli Kirjastus.
- McGregor, K.K. (1997) The Nature of Word-Finding Errors of Preschoolers With and Without Word-Finding Deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. December 1997, 40, nr. 6, pp. 1232-1244.
- Mervis, C.B., Rosch, E. (1981). Categorization of Natural Objects. *Annual Reviews of Psychology*, nr. 32, pp. 89-115.
- Mikk, J. (1980). Teksti mõistmine. Tallinn, Valgus.
- Nash, M., Donaldson, M.L. (2005). Word Learning in Children with Vocabulary Deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, nr. 2, pp. 439-458.
- Pajusalu, R. (2009). Sõna ja tähendus. Tallinn, Eesti keele sihtasutus.
- Paul, R (2001). Language Disorders from Infancy through Adolescence. Assessment and intervention. Mosby, Mosby Inc.
- Reynolds, M. E., Fucci, D. (1998). Synthetic Speech Comprehension: A Comparison of Children With Normal and Impaired Language Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, nr. 2, pp. 458-466.
- Ruus, R. (1975). Kõne uurimise materjalid: (kõnedefektide diagnoosimine). Tallinn, Eesti NSV Haridusministeerium.
- Ruus, R. (1981). Kõne uurimine. Luhats, H.(koostaja).*Vaegkõnelejate rühma töökorraldus. Metoodiline juhend*. Tallinn, Eesti NSV Haridusministeerium.
- Sommerman, K. (2006) Kategooriate uurimine 5-6aastaste laste kõnes. Tartu Ülikool, Eripedagoogika osakond. Bakalaureusetöö.

Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B., Kaplan, C. A. (1998). Language-Impaired Preschoolers: A Follow-Up Into Adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, nr. 2, pp. 407-418.

Tomblin, J.B., Records, N.L., buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., O'Brien, M. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, nr. 6, pp. 1245-1260.

Witt, J.C., Elliott, S.N., Daly III, E.J., Gresham, F.G., Kramer, J.J. (1997). *Assessment of At-Risk and Special Needs Children*. Second Edition. New York, McGraw-Hill Humanities.

Wunderlich, D. (2001). How Gaps and Substitutions Can Become Optimal: The Pronominal Affix Paradigms of Yimas. *Transactions of the Philological Society*, 99, nr. 2, pp. 315-366.

Yu, C. (2005). The emergence of links between lexical acquisition and object categorization: a computational study. *Connection Science*, 17, nr. 3-4, pp. 381-397.

Lisa 1

Uuringus kasutatud materjalid

Ülesanded on koostanud: Merit Hallap, Raili Mäll ja Marika Padrik

1. Nimisõnade nimetamine ja üldnimetuse mõistmine

1. Mis see on?

2. Siin peavad olema kõik loomad. Kes ei ole loom? Kes ei sobi siia?

	Kategooriale vastav (4 pilti)	Temaatiline segaja (1 pilt)	Kategoriaalne segaja (1 pilt)
loomad	lammas, põder, kaelkirjak, elevant		pääsuke
muusikariistad	klaver, pasun, kitarr, viiul	mikrofon	
tööriistad	kirves, saag, labidas, reha	kiiver	
puuviljad	pirn, ploom (värviline pilt), kirss, apelsin		porgand
kodumasinad	triikraud, külmkapp, tolmuimeja, pliit	pesupulber	

2. Loetelu jätkamine ühe kategooria piires (suunatud assotsiatsiooni katse)

1. Vares, toonekurg. Mis sõnad veel sobivad siia ritta? Mis need kõik on? Ütle ühe sõnaga!

2. Kingad, kummikud. Mis veel sobivad siia ritta? Mis need kõik on? Ütle ühe sõnaga!

3. Laud, riul. Mis veel sobivad siia ritta? Mis need kõik on? Ütle ühe sõnaga!

4. Piim, tee. Mis veel sobivad siia ritta? Mis need kõik on? Ütle ühe sõnaga!

5. Karikakar, võilill. Mis veel sobivad siia ritta? Mis need kõik on? Ütle ühe sõnaga!

3. Üldnimetuse ja allkategoriate nimetuste andmine suunavate küsimuste abil

1. (laev) Vaata pilti.

Kas see on paat? Ei, see on laev.

Kas see on sõiduk või tööriist? Sõiduk.

Kas see on õhusõiduk? Ei, veesõiduk.

2. (öökull) Vaata pilti.

Kas see on kana? Ei, see on öökull.

Kas see on loom või lind? Lind.

Kas see on kodulind? Ei, mets(a)lind.

3. (saabas) Vaata pilti.

Kas see on king? Ei, see on saabas.

Kas see on jalanõu või riideese? Jalanõu.

Kas see on toajalanõu? Ei, õuejalanõu.

4. (hunt) Vaata pilti.

Kas see on põder? Ei, hunt.

Kas see on lind või loom? Loom.

Kas see on koduloom? Ei, metsloom.

5. (õun) Vaata pilti. (värviline pilt)

Kas see on pirn? Ei, õun.

Kas see on vili või puu? Vili.

Kas see on juurvili? Ei, puuvili.

4. Nimisõnade homonüümid

1. Kus on vill? Kas on veel üks vill? Näita. Kus!

2. Kus on tee? Kas on veel üks tee? Näita. Kus!

3. Kus on rohi? Kas on veel üks rohi? Näita. Kus!

4. Kus on sokk? Kas on veel üks sokk? Näita. Kus!

5. Kus on karp? Kas on veel üks karp? Näita. Kus!

	Õige sõna	Õige sõna	Kategoriaalne segaja	Temaatiline segaja
vill	lambavill	nahavill (jala peal)	patsid	plaaster
tee	soe jook	autotee	piimapakk	auto
rohi	kõharohi	(kasvav) rohi	kuusk	Šokolaad (värviline pilt)
sokk	sokk (riideese)	sokk (loom)	sipupüksid	heinakuhi
karp	teokarp	(papp)karp	tasku	tigu

5. Terviku osade nimetused

1. Laual on puudu... jalg.
2. Uksel on puudu... link.
3. Redelil on puudu... pulk/aste.
4. Kellal on puudu... seierid/osutid.
5. Kalal on puudu... uimed.
6. Tassil on puudu... sang/kõrv.
7. Puul on puudu... juured.
8. Lillel on puudu... õis.
9. Näol on puudu... kulmud.

6. Omadussõnade antonüümid

1. Lennuk on raske, aga sulg on... kerge.
2. See poiss on tugev, aga see poiss on... nõrk.
3. Tool on kõva, aga padi on... pehme.
4. Tiiger on kiire, aga tigu on... aeglane.
5. Pliiats on sirge, aga kepp on... kõver.
6. See pliiats on pikk, aga see pliiats on... lühike.
7. See pliiats on nüri, aga see pliiats on... terav.
8. Vanaema on vana, aga ema on... noor.
9. See veelomp on sügav, aga see veelomp on... madal.

7. Tegusõnade sünonüümid**A Sünonüümirea dominant sõna**

- POISS 1. karjub (kisab, kriiskab, kiljub, kisendab, röögib, möirgab, lõugab)
2. kõnnib (jalutab, astub, sammub, vantsib, kõmbib)
 3. räägib (kõneleb, lobiseb, vadistab, vestleb, pajatab, pläkutab, kädistab)

B Sünonüümirea mitte-dominant sõna

- POISS 1. luiskab (=valetab)
2. pelgab (=kardab)

Lisa 2

Uuringumaterjalide kodeerimine

1. Nimisõnade nimetamine ja klassifitseerimine

Nimetamine

- 1** **Õige** (õigeks lugeda: *kühvel pro labidas; motikas, motoroller, tsikkel pro mootorratas; võrk pro ämblikuvõrk; mesimumm, -lind, herilane pro mesilane; pulber, pesuvahend, pesumasinapulber pro pesupulber; suitsupääsuke pro pääsuke; trompet pro pasun; triikmasin pro triikraud; mandariin pro apelsin; samuti 1 hääliku asendus, ärajätmine sõnas, nt kaver pro klaver; triiklaud pro triikraud)*

Asendused (valesti):

- 2** Muu nimetus sama kategooria piires sarnase funktsiooni alusel (nt *riidenagi, nagi pro riidepuu; helikopter pro lennuk; müts pro kiiver; õun pro ploom; hari pro reha*)
- 3** Muu nimetus sarnase välimuse alusel (nt *mustikas, mustsõstar, viinamari pro ploom; kott pro kiiver; mari pro kirss*)
- 4** Üldnimetus (nt *lind pro pääsuke; pill pro kitarr; masin pro kopp; riist pro saag*)
- 5** Tegevuse, situatsiooni või välimuse kirjeldus lausungiga või sõnaga (nt *pannakse pähe pro kiiver; istumiseks ja söömiseks ja panemiseks pro mööbel; söödakse pro aedviljad; ümmargune pro kirss; suu asi pro pasun*)
- 6** Uudisliitsõnad ja neologismid (õige nimetus ei aktiveerunud) (nt *puulõhkuja, raiuja pro kirves*)
- 7** Vale häälikuline kuju (sõnatähendus muutub; nt *pesu pro pesupulber; ämblik pro ämblikuvõrk; ploff pro ploom; kirst pro kirves*)
- 8** Osa nimetus terviku asemel (nt *vedur pro rong*)
- 9** Sõna asendus nimega (nt *Bonux pro pesupulber*)
- 10** Vastamata
- 11** Asendus ebaselgel alusel (nt *ajaleht pro pesupulber; lusikas pro kärü*)
- 12** Asendus situatsiooni alusel (nt *pann pro pliit*)
- 13** Lapsekeelne nimetus, sh lalinsõna või hääliitus, moonutatud sõna (täendus arusaamatu) (nt *mää pro lammas; phh pro pasun*)
- 14** Asendus sõnaliigi muutusega (nt *vedab pro kärü*)
- 15** Žest sõna asemel

Rühmitamine

- 0 Valesti
- 1 Õigesti
- 2 Vastamata (keeldub vastusest)

2. Loetelu jätkamine ühe kategooria piires (suunatud assotsiatsiooni katse)**Nimetamine**

Õigesti – arvuliselt mitu (*coca-cola, fanta, sprait* pro joogi nimetus; *metsakummikud, kodukummikud, kingad, peokingad* jne pro jalanõu nimetus – liiginimetused lugeda kõik eraldi nimetusteks)

1

Valesti

arvuliselt mitu**Valed nimetused**

- 0 Valesid vastuseid ei ole
- 1 Vale paradigmaatiline assotsiatsioon (nimetus teisest kategooriast, **aluseks situatiivne või funktsionaalne seos**, nt *pipar* pro mõne aedvilja nimetus; *telekas, sahtlid, sahtel* pro mingi mööbliese; (seos voodiga) *tekk* pro mingi mööbliese)
- 2 Õige kategooria üldnimetus (nt *puu* pro konkreetse puu nimetus; *inimene, keha* pro kehaosa nimetus; *jalanõud* pro jalanõu nimetus; *jook* pro joogi nimetus)
- 3 Uudissõnad ja neologismid (nt *käbipuu, vahtralehepuu, lehepuu* pro puu nimetus; *punasekõhulind, suitsutihane* pro linnu nimetus; *punalill, kollalill, õielill, kastanilill, marjapuu, rohelill, teelill, eriline lill, sibullill, kartulilill, soomepuu, tammeterupuu, kreeti* pro lille nimetus; *toasaapad* pro jalanõu nimetus)
- 4 Muu kategooria üldnimetus (nt *sööginõud, toidunõud, söögid, mänguasjad, riided* pro mõne mööblieseme nimetus; *söök, nõud* pro mingi joogi nimetus; *riided* pro mingi jalanõu nimetus)
- 5 Funktsiooni, situatsiooni või objekti **kirjeldus** konkreetse nimetuse asemel (nt *puust maja ehitamiseks, niisugused mänguasjad, millega saab õues mängida* pro mänguasja nimetus; *kollasega, punase kõhuga* pro linnu nimetus)
- 6 Vastamata
- 7 Vale paradigmaatiline assotsiatsioon (nimetus teisest kategooriast, aluseks välimus; nt

liblikas pro linnud)

- 8 Suvaline seos (nt *hobune pro joogid; sisalik pro linnud*)
- 9 Vale seos sarnase häälikulise kuju alusel (nt *lumivalgeke pro lumikelluke*)

Üldnimetus

- 1 Õige
- 2 Loetelu nimetuse asemel (nt *laud ja diivan ja riul, laud pro mööbel; botased, saapad pro jalanõud*)
- 3 Semantiliselt õige, ise moodustatud üldnimetus (sh uudisliitsõnad, neologismid) (nt *jalaskäigud pro jalanõud; joogiasjad pro joogid; koduasjad pro mööbel*)
- 4 Semantiliselt ebatäpne üldnimetus (üldnimetus teisest kategooriast, kitsam või laiem üldnimetus, aluseks situatiivne või funktsionaalne seos) (nt *puuviljad, juurviljad pro aedviljad; söögid, söögitoitud, toiduasjad, toidud, toiduained pro joogid; riistud pro mööbel*)
- 5 Kirjeldus õigel rühmitusalusel (nt *mis inimesed selga ja jalga panevad, jalga, käimise omad, jalga panemiseks pro jalanõud*)
- 6 Kirjeldus ebatäpsel rühmitusalusel (nt *välja asjad ja loomaiaasjad pro linnud; toaasjad ja väljaasjad, suuretoa omad pro mööbel; istumiseks, panemiseks, söömiseks pro mööbel; need kõnnivad pro linnud; köögi omad pro joogid; kodu omad pro mööbel*)
- 7 Liiginimetus üldnimetuse asemel (nt *kummikud pro jalanõud*)
- 8 Vastamata
- 9 Arvu nimetamine (nt *kaks lindu, kaks pro linnud*)
- 10 Semantiliselt vale üldnimetus (nt *söögid pro mööbel*)
- 11 Liigi nimetus üldnimetuse asemel teisest kategooriast (nt *küüslauk pro joogid*)
- 12 Osa nimetamine tervikobjektist õige semantilise kategooria piires (nt *sahtel pro mööbel*)

3. Üldnimetuse ja allkategooriate nimetuste andmine suunavate küsimuste abil

- 1 Õige (sh *praam pro laev; kassikakk pro öökull*)
- 2 Semantiliselt vale nimetus, (nt *rebane pro hunt; maasõiduk pro veesõiduk*)
- 3 Tunnuse või liigi nimetus üldnimetuse asemel (nt *loomaaias pro metsloom*)
- 4 Kirjeldus ebatäpsel üldistusosalusel (nt *kiiresti sõidab pro veesõiduk; mere peal pro veesõiduk; vaba, lendab pro metslind*)

- 5 Semantiliselt ebatäpne üld- või liiginimetus (rühmitusalus on kitsam või laiem eeldatust; nt *meresõiduk* pro *veesõiduk*; *puuvili* pro *vili*)
- 6 Vastamata
- 7 Semantiliselt õige uudissõna (nt *väljanõu* pro *välis(õue)jalanõu*; *veepealsõiduk* pro *veesõiduk*)
- 8 Semantiliselt ebatäpne uudissõna (nt *allsõiduk*, *merepealsõiduk* pro *veesõiduk*; *õuelind*, *väljalind* pro *metsalind*)
- 9 Täenduselt sobimatu uudissõna (nt *vilipuu* pro *vili*)
- 10 Üldnimetus liiginimetuse asemel (nt *jalanõu* pro *saabas*)
- 11 Kirjeldus, tähenduselt ja üldistuselt õige (nt *vee peal sõitmiseks* pro *veesõiduk*)

4. Nimisõnade homonüümid

- 0 Kõik valesti valitud või osaliselt valesti valitud pildid (kõik valed, 1-2 õiget + 1-2 valet; õiged valikud + 1 segaja – kui kasvõi üks segaja on valesti valitud, siis tulemus 0)
- 1 Kõik õiged, kuid 1 homonüüm valimata (valinud 1 homonüümi, 1 jätnud valimata, teisi pilte pole valinud)
- 2 Kõik õiged (2 homonüümi valitud, 2 pilti valimata jäetud)

5. Terviku osade nimetused

- 1 Õige (sh *redeli pulk/aste*; *seierid/osutid*; *tassi sang/kõrv*; *ukse link/käepide*)
- 2 Semantiliselt ebatäpne nimetus (nt *pulk* pro *jalg*; *sang* pro *link*; *ots* pro *vars*)
- 3 Asendus terviku nimetusega (nt *redel* pro *pulk*; *kell* pro *osuti*)
- 4 Asendus sarnase häälikulise kuju alusel (nt *varras* pro *vars*)
- 5 Uudissõna (nt *jalapuu* pro *redeli pulk*; *pühkimispulk* pro *harja vars*)
- 6 Funktsiooni või tegevuse kirjeldus nimetuse asemel sõna või fraasina (nt *saab kinni hoida* pro *vars*; *see mis tiksub, ringi käib* pro *osutid*)
- 7 Asendus situatsiooni alusel (nt *käsi* pro *harja vars*; *kellaaeg* pro *osutid*; *silm* pro *kulmud*; *vars* pro *õis*)
- 8 Vastamata

- 9 Semantiliselt vale sõna (nt *tiinn* pro *juured*)
- 10 Nimetus puudub (nt *osa*, *tükk*, *asi* pro *pulk*, *sang*)
- 11 Olukorra kirjeldus nimetuse asemel (nt *katki*, *tuli ära* pro *uim*, *osuti*)
- 12 Osutav asesõna (nt *see*, *need* pro *jalg*, *juured*)
- 13 Asendus välise sarnasuse alusel (nt *oksad* pro *juured*; *nooled* pro *osutid*; *suled*, *tiivad* pro *uimed*)
- 14 Asendus funktsiooni alusel (nt *käed* pro *uimed*)
- 15 Asendus ebaselgel alusel (nt *sumbud* pro *uimed*)

6. Omadussõnade antonüümid

- 1 Õige (sh kesksõna; nt *teritatud* pro *tera*; *paindunud* pro *kõver*)
- 2 Eitus omadussõna asemel (nt *ei ole julge* pro *arg*)
- 3 Ebatäpse tähendusega omadussõna (sh üldisema tähendusega, nt *väike kepp* pro *lühike kepp*; *pikk/terve pliiats* pro *terav pliiats*)
- 4 Vale omadussõna (semantiliselt sobimatu, nt *vapper* pro *arg*; *raske* pro *kerge*; *kortsus* pro *kõver*)
- 5 Muu sõnaliik (tähenduselt sobiv; nt *kardab* pro *arg*; *otsaga* pro *terav*; *kõveras* pro *kõver*; *kaldu* pro *kõver*)
- 6 Asendus sõnaühendiga/lausungiga (nt *ots on allapoole* pro *kõver*; *vähe vett* pro *madal lomp*)
- 7 Uudissõna (nt *ringiline* pro *kõver*)
- 8 Vastamata
- 9 Vale rühmitusalus (nt *lihtne sulg* pro *kerge*; *uus ema* pro *noor*; *lühem vesi* pro *madal lomp*)
- 10 Kordab esitatud omadussõna või nimisõna (nt *ema* pro *ema on noor*; *vana* pro *ema on noor*)
- 11 Assotsiatsioon esitatud sõnaga pildi alusel (mitte antonüümne seos) (nt *tooli peale panna* pro *padi on pehme*; *koer tuli välja* pro *veelomp on madal*)
- 12 Moonutatud sõna, tõlgendamatu seos (nt *tetter* pro *kõver*; *kuld* pro *terav pliiats*)

7. Tegusõnade sünonüümid

- 1 Õige
- 2 Mittetäielik sünonüüm (ebatäpne, laiem või kitsam tähendus; nt *nutab – karjub; pikutab – puhkab*)
- 3 Vale tegusõna (sh eitamine, nt *räägib-karjub; luiskab – nutab; karjub – trambib; räägib – ei räägi*)
- 4 Fraas – sünonüüm (nt *ütleb sõnad – räägib*)
- 5 Fraas (süntagmaatiline seos antud sõnaga; nt *pikutab öösel; karjub – paha laps*)
- 6 Fraas, semantiliselt vale (nt *luiskab – tõtt tuleb rääkida*)
- 7 Vastamata
- 8 Kordab sõnaosa (nt *luiskab – luisk; pelgab – pelg*)
- 9 Kordab sõna
- 10 Imiteerib hääletsust või liigutust
- 11 Sünonüüm – nimi-, omadus- või määrsõna (nt *kõnnib – kiirkõnd; pelgab – hirmunud*)
- 12 Fraas, semantiliselt ebatäpne (nt *pelgab – ei ole sõber, ei meeldi*)

Õige = 1,2,4

Lisa 3

Ülesannete lahendamise edukus (%-des)

Tabel 1. Nimisõnade nimetamine ja klassifitseerimine.

	Nimetamine			Rühmitamine		
	EK 5	EK 6	AK	EK 5	EK 6	AK
Loomad						
Lammas	97%	98%	84%	95%	95%	87%
Põder	91%	96%	65%	96%	99%	89%
Kaelkirjak	93%	95%	62%	98%	99%	97%
Elevant	98%	100%	87%	98%	98%	91%
Pääsuke	46%	65%	29%	92%	92%	79%
Kokku	85%	91%	65%	96%	96%	89%
Muusikariistad						
Klaver	84%	93%	46%	89%	89%	76%
Pasun	63%	69%	32%	87%	89%	76%
Kitarr	74%	83%	35%	96%	98%	94%
Viiul	54%	73%	29%	96%	95%	92%
Mikrofon	62%	73%	25%	75%	78%	51%
Kokku	67%	78%	33%	88%	90%	78%
Tööriistad						
Kirves	59%	73%	38%	95%	98%	95%
Saag	92%	96%	73%	97%	99%	95%
Labidas	98%	97%	75%	95%	98%	89%
Reha	87%	91%	43%	76%	80%	79%
Kiiver	55%	69%	43%	76%	81%	75%
Kokku	78%	86%	54%	88%	91%	87%
Puuviljad						
Pirn	98%	97%	75%	93%	95%	89%
Ploom	46%	59%	10%	85%	92%	76%
Kirss	73%	82%	33%	85%	89%	79%
Apelsin	78%	85%	51%	81%	88%	75%
Porgand	99%	99%	84%	60%	75%	38%
Kokku	79%	84%	51%	81%	88%	71%
Kodumasinad						
Triikraud	70%	79%	37%	92%	96%	86%
Külmkapp	94%	98%	79%	85%	88%	81%
Tolmuimeja	93%	94%	63%	93%	97%	87%
Pliit	72%	81%	41%	91%	94%	86%
Pesupulber	49%	62%	24%	74%	82%	65%
Kokku	76%	83%	49%	87%	91%	81%
Ül. kokku	77%	84%	51%	88%	91%	81%

Tabel 2. Loetelu jätkamine ühe kategooria piires (suunatud assotsiatsiooni katse): üldnimetuse nimetamine.

	EK 5	EK 6	AK
Linnud	92,9%	87,9%	68,3%
Jalanõud	68,4%	48,4%	19%
Mööbel	28,1%	17,3%	6,3%
Joogid	67%	70,6%	28,6%
Lilled	94,1%	95,9%	65,1%
Kokku	63%	71%	38%

Tabel 3. Üldnimetuse ja allkategooriate nimetuste andmine suunavate küsimuste abil.

	EK 5	EK 6	AK
Konkreetne sõna			
Laev	66%	72%	52%
Öökull	92%	95%	78%
Saabas	66%	69%	65%
Hunt	59%	71%	43%
Õun	99%	99%	95%
Kokku	76%	81%	67%
Üldnimetus			
Sõiduk	94%	96%	71%
Lind	79%	89%	56%
Jalanõu	96%	98%	83%
Loom	99%	99%	95%
Vili	58%	61%	46%
Kokku	85%	89%	70%
Liiginimetus			
Veesõiduk	52%	58%	22%
Mets(a)lind	48%	56%	22%
Õuejalanõu	78%	84%	54%
Metsloom	72%	81%	43%
Puuvili	46%	60%	14%
Kokku	59%	68%	31%
Ül. kokku	74%	79%	56%

Tabel 4. Nimisõnade homonüümid.

	EK 5	EK 6	AK
Vill			
Lambavill	86%	90%	65%
Nahavill	30%	35%	33%
Patsid	84%	80%	65%
Plaaster	68%	74%	54%
Kõik õiged (2 homonüümi valitud, 2 pilti valimata jäetud)	47%	48%	76%
Kõik õiged, kuid 1 homonüüm valimata	35%	27%	16%
Kõik valessti valitud või osaliselt valessti valitud pildid	19%	26%	8%
Tee			
Tee (soe jook)	78%	89%	71%
Autotee	82%	83%	71%
Piimapakk	90%	92%	84%
Auto	92%	97%	70%
Kõik õiged (2 homonüümi valitud, 2 pilti valimata jäetud)	60%	72%	41%
Kõik õiged, kuid 1 homonüüm valimata	22%	17%	13%
Kõik valessti valitud või osaliselt valessti valitud pildid	18%	11%	46%
Rohi			
Kõharohi	43%	52%	57%
Kasvav rohi	92%	93%	75%
Kuusk	78%	77%	76%
Šokolaad	90%	95%	73%
Kõik õiged (2 homonüümi valitud, 2 pilti valimata jäetud)	35%	44%	30%
Kõik õiged, kuid 1 homonüüm valimata	34%	27%	22%
Kõik valessti valitud või osaliselt valessti valitud pildid	31%	29%	48%
Sokk			
Sokk (riietusese)	97%	98%	89%
Sokk (loom)	51%	67%	24%
Sipupüksid	94%	92%	54%
Heinakuhi	89%	95%	83%
Kõik õiged (2 homonüümi valitud, 2 pilti valimata jäetud)	48%	64%	14%
Kõik õiged, kuid 1 homonüüm valimata	35%	23%	24%
Kõik valessti valitud või osaliselt valessti valitud pildid	17%	13%	62%
Karp			
Teokarp	58%	68%	24%
Pappkarp	95%	97%	91%
Tasku	72%	85%	46%
Tigu	99%	98%	89%
Kõik õiged (2 homonüümi valitud, 2 pilti valimata jäetud)	51%	65%	16%
Kõik õiged, kuid 1 homonüüm valimata	19%	18%	19%
Kõik valessti valitud või osaliselt valessti valitud pildid	30%	17%	65%
Ül. kokku: kõik õiged (2 homonüümi valitud, 2 pilti valimata jäetud)	43%	54%	22%
Ül. kokku: kõik õiged, kuid 1 homonüüm valimata	29%	23%	19%
Ül. kokku: kõik valessti valitud või osaliselt valessti valitud pildid	29%	23%	59%

Tabel 5. Terviku osade nimetused.

	EK 5	EK 6	AK
Jalg	74%	84%	37%
Link	81%	89%	49%
Pulk/Aste	48%	64%	33%
Seier/Osutid	35%	61%	22%
Uimed	42%	58%	21%
Sang/Kõrv	62%	72%	22%
Juured	29%	46%	16%
Õis	60%	64%	22%
Kulmud	78%	83%	41%
Kokku	56%	69%	29%

Tabel 6. Omadussõnade antonüümid.

	EK 5	EK 6	AK
Kerge	76%	89%	43%
Nõrk	71%	90%	49%
Pehme	86%	92%	62%
Aeglane	84%	95%	46%
Kõver	41%	61%	17%
Lühike	42%	54%	24%
Terav	66%	75%	32%
Noor	70%	86%	37%
Madal	41%	63%	29%
Kokku	64%	78%	38%