

Tartu Ülikool

Sotsiaal- ja haridusteaduskond

Haridusteaduste Instituut

Eripedagoogika õppekava

Natalja Ivanova

Kakskeelsete 4. klassi õpilaste kirjalikud ümberjutustused vene keeles

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Merit Hallap

Läbiv pealkiri: Kakskeelsete kirjalikud ümberjutustused

**KAITSMISELE LUBATUD**

Juhendaja: Merit Hallap (MA)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Jaan Kõrgesaar (ped.kand)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

### **Kokkuvõte**

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada 4. klassi vene-eesti kakskeelsete õpilaste vahendatud kirjaliku tekstiloo oskused vene keeles ühe jutu näitel. Uuringus osales 30 kakskeelset eesti kooli õpilast ja 21 vene ükskeelset õpilast. Uurimisvahendina kasutati teksti ja tekstimõistmist hindavat ülesannete kogu. Loetud teksti põhjal pidid õpilased koostama kirjaliku ümberjutustuse. Tulemuste analüüsimisel selgus, et kakskeelsed õpilased olid vähem edukad, võrreldes ükskeelsete õpilastega, nii tekstimõistmise kui ka vahendatud tekstiloo oskuste osas. Uuringutulemustest selgus, et kakskeelsed õpilased kasutasid oma ümberjutustustes, võrreldes ükskeelsetega õpilastega, vähem propositsioone. Kakskeelsete õpilaste jutustused koosnesid väiksemast arvust lausetest kui ükskeelsete omad. Mõlemad rühmad kasutasid jutustustes sarnaseid lausetüüpe. Leiti ka seda, et kakskeelsete laste jutustused erinesid ükskeelsete laste jutustustest märkimisväärsel määral lausete grammatilise korrektsuse seisukohalt.

### **Abstract**

The current research demonstrates the comparative study of the written narrative production by Russian-Estonian bilingual 4th graders in Estonian schools and Russian monolingual pupils. 30 bilingual and 21 monolingual children participated in the research. Research methods involved the usage of the written text and the collection of exercises on text comprehension. The results demonstrate that bilingual children were less successful in production of the written narratives as well as in the application of all four comprehension strategies. Bilinguals narratives contained less propositions than monolinguals narratives. Bilinguals used fewer sentences than monolinguals but both groups showed equal result of the usage of the sentence types. There was a remarkable difference among both children groups from grammar correctness standpoint.

**Kakskeelsete 4. klasside õpilaste kirjalikud ümberjutustused vene keeles****Sissejuhatus**

Ümberjutustused on head keeleoskuse näitajad. Laste jutustusi uurides on võimalik saada informatsiooni väga paljude keele ja kõne aspektide kohta, kuna narratiive peetakse rikkalikuks keelematerjaliks keeleteaduslikes, psühholoogia- ja kõnepatoloogiaalastes uurimustes (Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka, Parm, 2010). Eriti rõhutavad uurijad vahendatud narratiivide tähtsust. Märgitakse, et vahendatud narratiivid näitavad üheaegselt nii laste tekstimõistmise kui ka -loome raskusi (Cragg & Nation, 2006). Tekstiloomet ja tekstitaju on teineteisest sõltuvad olulised kõnetegevuse protsessid, mis nõuavad mitmete erinevate operatsioonide sooritamist. Cragg & Nation (2006) väidavad, et õpilastel, kellel on raskusi kirjaliku teksti mõistmisel, esinevad raskused ka kirjaliku teksti produtseerimisel.

Käesolevas töös uuritakse neljandate klasside vene-eesti kakskeelsete õpilaste vahendatud kirjalikku tekstiloomet ning tekstimõistmisoskusi. Kakskeelsus on tänapäeval Eestis väga aktuaalne teema. Uuringud näitavad, et 3,1 % vene lastest, kes elavad Eestis, on vene-eesti kakskeelsed (Zamkovaja, Moissejenko, Tshuikina, 2010). Seetõttu on oluline uurida, millised eripärad ilmnevad kakskeelsetel lastel tekstiloomet ja -mõistmise osas.

***Kirjaliku sidusteksti mõistmine***

Teksti mõistmine ja tekstiloomet ei ole teineteisest sõltumatud protsessid. Kirjaliku ümberjutustuse loomele eelneb alati loetud teksti mõistmine. Teksti mõistmine on keeruline protsess, mis algab motiiviga mõista kuulatud või loetud teksti. See on sihipärane ja eesmärgistatud tegevus (Mikk, 1980).

Teksti mõistmine toimub kolmel tasandil: sõnade mõistmine, lausete mõistmine ja teksti kui terviku mõistmine. Teksti mõtestatud tajumise eelduseks on kõigi kolme tasandi edukas läbimine. Paljud autorid märgivad teksti mõistmise protsessis sõnade tähenduste mõistmise olulisust (Luria 1979; Mikk, 1980; Zalevskaja, 1999). Karlepi (1998) järgi toimub sõna tasandil üksikute sõnade tähenduste äratundmine. Sellel tasemel tekitab palju raskusi sõnade mitmetähenduslikkus (Gorelov & Sedov, 2004). Sõnade mitmetähenduslikkus on paratamatu nähtus, mis on põhjendatud sellega, et keeles on piiratud võimalike

sõnatüvede hulk, võrreldes tohutu hulga tähendustega, mida inimesed tahavad väljendada. Sõna lugedes on väga oluline mõista, millises tähenduses on autor seda tekstis kasutanud. Mida rohkem langevad kokku lugeja ja autori teadmised ja kogemused, seda täielikum on mõistmine. Sõnatähenduse vale mõistmine võib raskendada terve teksti mõistmist. Karlep (2005) märgib, et sõna tähenduse õige valik sõltub maailma nähtuste rühmitamisest, teadmistest antud rühma kohta ning emotsionaalsetest hoiakutest.

Lausete tasandil tuleb aru saada nii sõnadest kui ka nendevahelistest seostest (Mikk, 1980). Peamiseks eesmärgiks antud tasandil peetakse lausetevaheliste seoste loomist. Süntaktilised oskused mängivad eriti suurt rolli kirjaliku teksti mõistmisel. Luria (1979; viidatud Karlep, 1998) sõnul ilmnevad raskused mõistmisel siis, kui lause süntaktiline pindstruktuur ei lange semantilise süvastruktuuriga kokku. Sel tasandil tuleb lugejal arendada oskust sooritada muuteoperatsioone, mis aitavad lause pindstruktuurilt süvastruktuurile üle minna. Mõistmiseks on vaja siduda lausungites väljendatud teave nii omavahel kui ka teadmistega mälust (Karlep, 2005). Nimetatud eesmärgid on saavutatavad lokaalse sidususe ning tuletamise-järeldamise mõistmisstrateegiate rakendamise abil.

Teksti mõistmine nimetatud tasanditel toimub dekodeerimise protsessi kaudu. Dekodeerimise protsess võtab palju aega siis, kui on tegemist raske tekstiga. LaBerge ja Samuels (1974) leiavad, et edukas sõnade, lausete ning teksti dekodeerimine ei kindlusta veel teksti mõtestatud tajumist. Autorid viitavad sellele, et korrelatsiooni koefitsent dekodeerimise ja mõistmise protsesside vahel on 0.3-0.7. Dekodeerimine kui protsess vajab eriti suurt tähelepanu, kui tegemist on tekstiga, millega lapsed pole varem kokku puutunud ning tekstis kirjeldatud situatsioon ei ole nendele tuttav (Luria, 2006).

Paljud autorid kirjeldavad teksti mõistmist kui kahesuunaliselt – alt üles ja ülevalt alla – kulgevat protsessi. Vastavaid protsesse nimetatakse ka sünteesiks ja analüüsiks (Karlep, 1998). Alt üles toimub mõistmine teksti mõnedest osadest tervikuni ja ülevalt alla vastupidi ehk teksti tervikust osadeni (Zalevskaja, 1999). Ka van Dijk & Kintschi (1988) poolt pakutud konstruktsiooni – integratsiooni mudeli (*Construction-Integration model*) järgi toimub tekstimõistmisprotsess kahes suunas. Teksti tajumine algab kujutluse loomisega tajutavast tekstist. Autorid nimetavad seda kujutlust tekstibaasiks. Tekstibaas on tajutud teksti semantiline kujutlus, mis konstrueeritakse episoodilises mälus. Selle loomine sõltub suurel määral fonoloogilise ja süntaktilise info töötamise automatiseeritusest. Tekstimõistmine ei piirdu ainult tekstibaasi loomisega. Selleks, et tekstist aru saada, on vaja peale tekstibaasi loomise luua ka situatsioonimudel. Eespool nimetatud autorite järgi on situatsioonimudel kognitiivne ettekujutus sündmustest, tegevustest, situatsioonist ning olukorrast, millest tekstis

räägitakse. Kui situatsioonimudelit ei teki, ei ole tajuja tegelikult tekstist aru saanud (Karlep, 1998). Situatsioonimudeli konstrueerimisel lisab inimene tekstist otseselt saadud infole oma teadmised. Karlepi (1998) järgi situatsioonimudeli puuduliku kujunemise korral õpilane: (a) oskab vastata küsimustele ainult siis, kui vastus on otseselt tekstis olemas; (b) ei arvesta tekstibaasi erinevusi ja vastab küsimustele teksti põhjal ainult oma kogemusest lähtudes; (c) taastab teksti fragmentaarselt, st kasutab ainult tekstibaasi elemente, tervik aga puudub.

Teksti mõistmise tasemeid võib määratleda mitmel viisil. Zimnjaja (1989; viidatud Karlep, 2003) järgi läbib inimene järgmisi mõistmise tasandeid: (a) teksti teema mõistmine; (b) teksti teema ja peamise sisu ehk reema mõistmine; (c) teksti teema ja sisu detailne mõistmine ning (d) teksti peamõtte mõistmine. Kõige raskemaks osutub mõista teksti peamõtet. Teksti mõistmine võib olla täiuslik või fragmentaarne. Fragmentaarne mõistmine näitab situatsioonimudeli puudulikku väljakujunemist. Teksti tajumine võib piirduda tekstibaasi loomisega, s.t. situatsioonimudel ei ole kujunenud ning teksti peamõtet ei ole mõistetud.

Teksti mõistmiseks kasutatakse kognitiivseid strateegiaid. Kognitiivsete strateegiate eesmärgiks on tekstibaasi ja situatsioonimudeli loomine. Tekstist arusaamine sõltub suurel määral strateegiate kasutamise efektiivsusest. *Propositsioonistrateegia* kujutab endast lause tähenduse mõistmist ja lause süntaktilise struktuuri otsingut. Propositsioon on väikseim semantiline teabeüksus, mis koosneb predikaadist ja ühest või mitmest argumentist (van Dijk, Kintsch, 1988). *Lokaalse sidususe (koherentsuse) strateegia* rakendamisel seostab tajuja lausete põhiideed. Nimetatud strateegiat rakendades luuakse semantiline seos kõrvuti asetsevate lausete vahel (Karlep, 2003). *Tuletamise-järeldamise strateegia* rakendamisel lisatakse tekstist saadud andmed oma teadmistele. *Makrostrateegiad* loovad tervikliku ja üldistatud kujutluse tekstis kirjeldatud sündmustest. Makrostrateegiate rakendamise käigus toimub propositsioonide ärajätmine, üldistamine ning konstrueerimine (van Dijk, Kintsch, 1988; Karlep, 2003).

Mõned uuringud näitavad, et lapsed, kellel esinesid raskused teksti mõistmisel, kirjutasid sama pikad ning süntaktiliselt keerulised jutustused kui kontrollrühma lapsed. Peamine erinevus aga seisnes selles, et laste jutustused ei olnud terviklikud ning nendel esinesid raskused lokaalse sidususe strateegiate rakendamisel (Cragg, Nation, 2006). Teksti mõistmise protsessis mängivad seega olulist rolli nii vajalike strateegiate valdamine kui ka teadmised tekstis kirjeldatud sündmustest ja objektidest, operatiivmälu maht ning oskused sooritada muuteoperatsioone (Karlep & Kontor, 2001).

Teksti mõistmise tulemuseks on selle tõlgendamine universaalsesse ainesekoodi (Žinkin, 1982; viidatud Karlep & Kontor, 2001). Ainesekood kujutab endast propositsioonide võrku, kuna ainesekoodis toimub teksti mõtte säilitamine propositsioonide hierarhiana. Ainesekoodide täielikkus sõltub propositsioonide hulgast, üldistusastmest ja kõige enam nende vahelistest seostest. Iga tajutud tekst täiendab mälus olevat üldist ainesekoodi. Teksti saab ümber jutustada igas keeles nii suuliselt kui ka kirjalikult, sest nimetatud kood ei sõltu keelest ega kõne vormist.

### *Ümberjutustused*

Tänapäeva ühiskonnas on tekstid muutunud õpilaste elu osaks. Mõistele „tekst“ annavad mitmed uurijad erinevaid määratlusi. Tavaliselt mõeldakse teksti all kirjalikku üksust, mis koosneb mitmest mõtteliselt seotud lausest (Karlsson, 2002). Igat teksti iseloomustavad kaks peamist tunnust: sidusus ja terviklikkus. Mõned uurijad vaatlevad neid kahte tunnust eraldi, teised vaatlevad neid tunnuseid koos, nimetades seda teksti koherentsuseks (Filippov, 2003). Teksti koherentsus iseloomustab teksti sisulist ja loogilist seostatust.

Üks koolis enamkasutatavaid teksti liike on narratiivne tekst ehk jutustus. Keeleteaduslikes, psühholoogia- ja kõnepatoloogiaalastes uurimustes peetakse narratiive rikkalikuks keelematerjaliks (Soodla et al., 2010). Narratiiv on hea diagnostiline vahend, sest jutustamisoskus on tihedas seoses hilisemate lugemis- ja kirjutamisoskustega ning aitab eristada kõne- ja keelepuudega lapsi eakohase arenguga lastest (Botting, 2002).

Laste jutustuste analüüsimisel eristatakse kahte tasandit: jutustuse mikro- ja makrostruktuur (Heilmann, Miller, Nockerts, Dunaway, 2010). Jutustuse mikrostruktuuri analüüs tähendab sõnade, lausungite/lausete ja lausetevaheliste seoste analüüsi. Mikrostruktuuri analüüsil keskendutakse seega jutustuse leksikaalsele ja grammatilisele struktuurile. Narratiivide mikrostruktuuri analüüsidest vaadeldakse sageli lausungite keskmist pikkust ja grammatilisi vigu (Kit-Sum-To, Stokes, Cheung, T'sou, 2010). Makrostruktuuriks võib pidada teksti üldist sisulist ülesehitust (Soodla et al., 2010). Makrostruktuuris analüüsitakse tekstis olevaid tervikliku tähendusega episoodide. Karlepi (1998) järgi peetakse teksti olulisi tunnuseid – mõttelist sidusust ja terviklikkust – ka makrostruktuuri aspektideks.

Tekstiloomes eristatakse iseseisvat ja vahendatud kõnet. Iseseisva kõne korral väljendab inimene oma mõtteid ja tundeid. Primaarse teksti loome, samamoodi nagu teksti tajumine, algab motiiviga ehk kavatsusega midagi kirjutada või mingit teavet edasi anda (Novikov & Suntsova, 1999). Leontjevi (1969) järgi algab vahendamata tekstiloomes protsess

ütluse sisemise programmeerimisega, mis kujutab endast propositsioonide hierarhia loomist. Edasi toimub sisemise programmi grammatilis-semantiline realiseerimine.

Vahendatud kõne ehk ümberjutustuste korral toimub kellegi teise mõtete ja tunnete väljendamine, s.t. inimene edastab varem tajutud teksti. Ümberjutustuse kirjutamisel on motiivi asemel tajutud teksti mentaalne ettekujutus, mis tekib tajutud teksti mõtestatud tajumise käigus ja kujutab endast originaalteksti lühendatud sisu (Novikov & Suntsova, 1999). Vahendatud tekstiloome protsess, võrreldes vahendamata protsessiga, ei alga ütluse sisemise programmeerimisega, vaid algab originaalteksti mõtestatud tajumisega. Seejärel toimub tajutud teksti mõtteprogrammi säilitamine mälus (Karlep & Kontor, 2001).

Ümberjutustuse koostamist vaadeldakse sageli kui protsessi, mis keskendub info läbitöötlemisele (Novikov & Suntsova, 1999). Uurijad väidavad, et teksti ümber jutustades toetutakse suurel määral lühiajalisele ning pikaajalisele mälule. Teksti ümberjutustus ei ole sama, mis teksti sõna-sõnaline taastamine (McCutchen, 2000; viidatud Cragg & Nation 2006). Raskused teksti mõistmisel on sageli tingitud oskamatuses toetuda pikaajalisele mälule. Teksti ümber jutustades toetub seega õpilane teksti tajumisel tekkinud kujutlustele, mis jutustamise või kirjutamise ajaks mällu on jäänud (Sunts, 2002). Karlepi (2003) järgi on võimalik meelde jätta, säilitada ja järelikult ka taastada (a) teksti sisemist plaani (mõtteprogrammi, pragmaatilist plaani); (b) teksti sisu ehk tekstibaasi; (c) teksti struktuuri; (d) lausete grammatilist struktuuri (lausemalle); (e) tekstis kasutatud sõnu. Teksti ümber jutustades tuleb tajutud teksti nii mõtteliselt kui ka keeleliselt uuesti programmeerida, millele järgneb teksti mõttelise ja keelelise plaani taastamine. Ümberjutustustele on iseloomulik, et taastatakse vähem informatsiooni, kui originaaltekstis oli. Nagu väidab Bartlett (1932, viidatud Karlep & Kontor, 2001) ilmnevad ümberjutustustes järgmised muutused: (a) väljajätted, mille korral jäetakse ära konkreetset detailid ja tunnused, kõneleja jaoks ebataoline informatsioon, (b) lisamised, st täiendavad selgitused mõne sündmuse või nähtuse kohta, (c) mingi allteema muutmine domineerivaks, (d) informatsiooni muutmine: vähetuntud sõnad asendatakse kõneleja jaoks igapäevastega, (e) informatsiooni järjestuse muutmine, (f) suhtumist väljendavate ütluste lisamine.

Kirjutaja jätab sageli ära ebaolulise informatsiooni ning lisab täiendavaid selgitusi mõne sündmuse või nähtuse kohta. Apresjan (1995) kirjutab, et teksti ümberjutustaja ei kasuta tavaliselt oma ümberjutustuses samu sõnu ja väljendeid, mida originaalteksti autor kasutas. Apresjan (1995) peab väga oluliseks parafraseerimisoskust, sest see on üks olulisemaid oskusi, mis näitab keele valdamist kõrgemal tasemel. Mida paremini inimene valdab keelt, seda põhjalikum on teksti mõistmine ja oskus teksti edasi anda.



Suulise ja kirjaliku ümberjutustuse psühholingvistiline mehhanism on erinev. Kirjaliku teksti puhul on rohkem kõne programmeerimise tasandeid. Teksti programmeerimine algab mõtte formuleerimisega suulises plaanis, seejärel tuleb mõte sisekõne abil kohandada kirjaliku kõne nõuetele (Karlep, 2003). Leontjevi (1969) järgi nõuab üleminek sisekõnelt väliskõnele grammatiliste ja süntagmaatiliste oskuste rakendamist.

Tekstiloomeskuste üks oluline osa on muuteoperatsioonide valdamisoskus, mis võimaldab kujundada vahendatud tekstiloomet. Vahendatud tekstiloomet nõuab muuteoperatsioonide mitmekordset sooritamist. Muuteoperatsioonid pärinevad generatiivse ehk muutegrammatika teooriast, mis on loodud N. Chomsky poolt. Muutegrammatika peab põhiüksuseks lauset. Muuteoperatsioonide abil muudetakse ütluse süvastruktuur reaalselt lauseteks, s.t. toimub sõnade valimine ning nende lauseteks ühendamine. Mida lihtsam on lause, seda vähem muuteoperatsioone tuleb rakendada (Karlep, 2003). Autor järeldeb, et vahendatud kõneloomes kasutatakse muuteoperatsioone kuni kolm korda:

1. Muuteoperatsioonid originaalteksti tajumisel. Muuteoperatsioonide kasutamise eesmärgiks on keerulise lause lihtsamatega asendamine. See operatsioon võimaldab analüüsida lauset suksessiivselt.

2. Muuteoperatsioonid tekstiloomeprotsessis. Toimub elementaarsete propositsioonide ühendamine baaslauseteks.

3. Muuteoperatsioonid parandusmehhanisme rakendades. Eesmärk on suurendada lause mõistetavust.

Kui originaalteksti mõtteprogrammi pole täielikult mõistetud, meelde jäetud või seda on mälus muudetud, siis erineb ümberjutustus märgatavalt originaaltekstist (Karlep, 2003). Karlepi (2003) järgi muutub tekst ümberjutustamisel seda lühemaks, mida pikem on ajaline vahe tajumisest taastamiseni. Vahendatud narratiivi kirjutamise korral on kõige raskem motiivi ja kavatsuse kujundamine. Õigesti motiveeritud ümberjutustuse korral on õpilane võimeline adekvaatselt reprodutseerima teksti sisu ning interpreteerima autori kavatsust. Tänapäeval pööravad õpetajad üha rohkem tähelepanu ümberjutustuste kirjutamise meetodika arendamisele. Ümberjutustusi kasutatakse koolis tihti nii, et õpilastel tuleb taastada kas loetud või kuulatud teavet. Oskust kirjutada ümberjutustusi vaadeldakse kui oskust informatsiooni töödelda (Kolosova, 2003).

### ***Kakskeelsus***

Kakskeelsus ehk bilingvism on paljudele uurijatele huvipakkuv valdkond. Tänapäeval ei ole veel jõutud ühesele seisukohale, kas kakskeelsus avaldab inimese kõne arengule

rohkem negatiivset või positiivset mõju. Viimasel ajal pööratakse üha rohkem tähelepanu kakskeelsuse positiivsetele külgedele, jättes kõrvale keelelised vead, mis on teise keele omandamise käigus paratamatud. Käesoleva töö seisukohalt sobib kõige paremini Els Oksaare (1998) arvamus, kes leiab, et kakskeelne on inimene, kes suudab enamikes suhtluskordades kasutada mõlemat keelt ning vajaduse korral üle minna ühelt keelelt teisele. Üleminek ühelt keelelt teisele (ing. k. *language switcing*) näitab teise keele valdamise taset.

Kakskeelsust on liigitatud erineval viisil, lähtudes keelte oskusest, keelte omandamise järjekorrast ning keelte omandamise kekskonnast. Kõige sagedamini eristatakse simultaanset ja suksessiivset kakskeelsust. Simultaanse kakskeelsuse korral toimub kahe keele samaaegne omandamine (McLaughlin, 1984). Suksessiivse kakskeelsuse korral omandab lapse teise keele peale kolmandat eluaastat, tuginedes emakeeles juba omandatud reeglitele, mis aitavad teist keelt õppida. Beljanin (2004) eristab loomulikku ja kunstlikku kakskeelsust. Loomuliku kakskeelsuse korral omandab inimene loomulikus suhtluskeskkonnas. Kunstliku kakskeelsuse puhul on tegemist keele õppimisega teatud õpetuslike meetodite järgi (Beljanin, 2004).

Kakskeelsetel lastel võib esineda sõnavara, grammatikareeglite, sõnavormide ja sõnajärje ülekannet ühest keelest teise (Lvov, 2002). Ülekannet võib olla positiivne või negatiivne. Interferentsi ehk negatiivse ülekannet all mõistetakse ühe keele häirivat mõju teisele keelele (Hallap, 1996). Termin *interferents* pakkus esimesena välja Weinreich (2000), kes kirjeldas ühe keele mõju teisele keelele. Interferents võib leida aset fonoloogia, morfoloogia, süntaksi, semantika ja sõnavara tasemel. Interferentsiga kõrvuti nimetab Weinreich (2000) ka positiivset ülekannet (ing. k. *transfer*). Positiivse ülekande tulemusel toimub ühes keeles saavutatud oskuste ja tunnuste teise keelde üle kandmine, mis eelkõige toimub sarnaste keelte puhul (Lvov, 2002). Kakskeelsete inimeste kõnes võivad mõlemad protsessid kulgeda paralleelselt. Positiivne ülekannet on iseloomulik pigem suksessiivse bilingvismi korral, kui laps omandab teise keele pärast kolmandat eluaastat. Seejuures märgivad Protasova & Rodina (2005), et laps võib teise keele edukalt omandada ainult siis, kui tal on väljakujunenud nn. keele baas esimese keele näol. Laps tugineb väljakujunenud baasile, mille kaudu toimub teise keele omandamine. Autor märgib ka seda, et kui esimese keele baas on nõrk, siis esinevad õpilasel raskused ka teise keele omandamisel. Positiivse keeltevahelise ülekande käigus toimub emakeele omandatud reeglitele toetumine. Siiski ilmneb positiivne keeltevaheline ülekannet eelkõige sarnaste keelte vahel. Erinevate keelte puhul esineb pigem interferentsi (Lvov, 2002).

Võrreldes ükskeelsetega on kakskeelsete laste kirjaliku teksti mõistmist ja loomet vähem uuritud. Olemasolevad andmed näitavad, et kakskeelsete laste tekstimõistmisoskused erinevad ükskeelsete laste omadest. Klishe ja Schöenpflug`i (2010) uuring on näidanud, et ükskeelsetega võrreldes võivad kakskeelsed lapsed olla vähem edukad nii tekstibaasi kui ka seejärel situatsioonimudeli loomisel. Ükskeelsetel lastel toimub tekstibaasi loomise protsess automaatselt, sest puudub teine keel, mis avaldaks mõju tekstibaasi loomisele. Kakskeelsetel on aga mitu keelt, mis avaldavad mõju nimetatud protsessile. Samuti võivad kakskeelsetel lastel tekkida probleemid info säilitamisega töömälus, mis omakorda tekitab raskusi lausete tähenduste mõistmisel ja tekstis esitatud info oma teadmistega seostamisel. Lugemise kiirus ja täpsus on samuti mõjutatud. Kakskeelsed lapsed kulutavad tihti rohkem aega teksti lugemiseks ning neil esinevad raskused erinevate tekstimõistmisstrateegiate rakendamisel, kuna viimaseid kasutatakse mitte ainult tekstist aru saamiseks, vaid ka teise keele mõistmiseks. Gutiérrez-Clellen (2002) leidis oma uurimuses seose tekstist arusaamise, ümberjutustamise ning küsimustele vastamise tulemuste vahel. Selgus, et mõistmisstrateegiate puudulik rakendamine ja piirangud informatsiooni töötlemise võimekuses mõjutavad kakskeelsete laste tekstimõistmisoskust.

Kakskeelsetele lastele on iseloomulik teksti sõnasõnaline ehk täielik ümberjutustamine, mis aga ei näita teksti mõtestatud tajumist. Teadlased leidsid, et lastel, kes esitavad sõnasõnalist ümberjutustust, esinevad tihti tekstimõistmiskeskkused (Taillefer, 1996; viidatud Donin, Graves, Goyette, 2004). Autorid väidavad, et ümberjutustustes tuleb eristada teksti päheõppimist ja teksti ümber jutustamist. Ossipovskaja (2005) uuringu tulemustest selgus, et kakskeelsus raskendab monoloogilise kõne moodustamise protsessi. Kakskeelsete õpilaste ümberjutustustes esinesid järgmised puudujäägid: (a) obligatoorsete lauseliikmete puudumine; (b) sõnade kasutamine vales tähenduses; (c) morfoloogilised vead (valed sõnalõpud); (d) sisulised asendused, mis ei ole kooskõlas ei teksti ega kontekstiga.

Seejuures näitavad teised uuringud, et vanuse kasvades muutuvad kakskeelsete narratiivi loome oskused järjest paremaks (Genesse, 1984; viidatud Vare, 1998). Genesse (1984; viidatud Vare, 1998), märgib, et kolmanda klassini jäävad kakskeelsed õpilased kontrollrühma lastest tekstimõistmise ülesannete tulemuste poolest maha, kuid edaspidi oskused arenevad ja 5. klassi lõpuks vahe kaob. Uuringutest selgus, et 90% keelekümbelprogrammi lastest olid loetu mõistmisel niisama edukad kui kontrollrühma lapsed, kes õppisid ükskeelses soome koolis (Grandell 1994; viidatud Vare 1998). Klishe ja Schöenpflug`i (2010) uurimuse tulemustest selgus aga, et 4. klassi saksa-inglise kakskeelsed lapsed kasutasid tekstimõistmisstrateegiaid edukamalt kui ükskeelsed lapsed.

Eestis on kakskeelsuse teema samuti väga aktuaalne. Varasemalt on Eestis 4. klasside vene-eesti kakskeelsete õpilaste vahendatud kirjaliku tekstilooma oskusi uurinud TÜ eripedagoogika osakonnas Angret Kang (2012). Tema lõputööst selgub, et kakskeelsed õpilased olid tekstimõistmisstrateegiate kasutamisel osas ükskeelsetest lastest vähemedukad. Samuti selgus, et kakskeelsed lapsed olid keeleliselt korrektsete lausete kasutamisel, võrreldes ükskeelsetega vähem edukad.

Käesoleva töö **eesmärgiks** oli välja selgitada 4. klassi vene-eesti kakskeelsete õpilaste vahendatud kirjaliku tekstilooma oskused vene keeles ühe jutu näitel.

Lisaks on püstitatud järgmised **uurimisküsimused**:

- 1) Millised on kakskeelsete õpilaste mõistmisstrateegiate rakendamise tulemused võrreldes ükskeelsete õpilaste tulemustega?
- 2) Kui palju ja milliseid propositsioone kasutavad uuritavad ümberjutustustes?
- 3) Milliseid keeleüksuseid (lausetüüpe) kasutavad õpilased ümberjutustustes?
- 4) Milliseid vigu teevad kakskeelsed lapsed lausete konstrueerimisel?
- 5) Milline seos on ümberjutustustes väljendatud propositsioonide hulga ja mõistmisstrateegiate rakendamise tulemuste vahel?

## Metoodika

### *Valim*

Püstitatud uurimisküsimustele vastamiseks viidi läbi uuring, milles osalesid eestikeelse kooli 4. klassis õppivad vene-eesti kakskeelsed ja vene koolide neljandate klasside ükskeelsed õpilased. Valim koosnes kokku 51 õpilasest, kellest kakskeelseid oli 30 (neist kaksteist õpilast Narva Humanitaargümnaasiumist, seitse õpilast Narva Eesti Gümnaasiumist, viis õpilast Tartu Kivilinna Gümnaasiumist, kaks Tartu Kommertsgümnaasiumist, kaks Tartu Raatuse Gümnaasiumist ja üks õpilane Tartu Kesklinna Koolist). Vene ükskeelseid õpilasi oli valimis 21. Töö autori poolt testiti 15 kakskeelset ja 30 ükskeelset õpilast, ülejäänud andmed on saadud teistelt uurijatelt. Vene ükskeelsed õpilased vastasid järgnevatele valikukriteeriumitele: (a) on pärit ükskeelsest kodust, (b) on eakohase arenguga, (c) ei osale kõneravi ja/või õpiabi tundides, (d) emakeele hinne ei ole puudulik. Kakskeelsete õpilaste valimi moodustamisel arvestati järgmiste kriteeriumitega: (a) lapse vaimne areng on korras (hinnang saadi klassiõpetajalt), (b) lapsel pole kõnepuuet, st laps ei käi logopeedi juures või saab tugiõpet ainult eesti keele oskuse pärast, (c) kodus on ülekaalukalt kasutusel vene keel, st lapse vanemad on vene rahvusest ja räägivad lapsega peamiselt või ainult vene keeles (hinnang klassiõpetajalt), (d) laps oskab lugeda ja kirjutada nii eesti kui ka vene keeles.

### *Mõõtevahendid ja protseduur*

Uurimus koosnes kahest osast: kirjaliku teksti mõistmise ja vahendatud tekstiloome uurimine. Teksti mõistmist uuriti ja hinnati seetõttu, et teksti mõistmisest sõltub teksti ümberjutustus. Mõõtmisvahendina kasutati venekeelset teksti ja tekstimõistmist hindavat ülesannete kogu (vt lisa 1 ja 2). Tekstimõistmise uurimisel kasutatud tekst on tõlgitud Reneli & Sotteri (1986) õpikust „English: form 5“ ning on vene keelele kohandatud Reet Soosaare poolt. Õpilased polnud eeldatavasti selle tekstiga varem kokku puutunud ning tekstis esitatud situatsioon ei olnud neile tuttav. Teksti juurde kuuluvad teksti mõistmist hindavad ülesanded on võetud Kolbakova (2007) bakalaureusetööst. Teksti mõistmise osas oli õpilaste ülesandeks loetu põhjal vastata teksti kohta esitatud küsimustele, otsustada kas väide on tõene või väär ning valida tekstile sobiv peamõte ja pealkirjad. Nimetatud ülesanded eeldasid propositsiooni-, lokaalse sidususe, tuletamise - järeldamise ja makrostrateegiatega rakendamist. Propositsioonistrateegia rakendamine nõuab vastuse leidmist ühe lause piires esitatud info põhjal. Lokaalse sidususe strateegia kasutamisel pidid lapsed analüüsima lauseid lõigu

ulatuses. Tuletamise-järeldamise strateegia rakendamisel tuli õpilastel teha järeldusi ja lisada oma mälu kujutluste põhjal infot, mida tekstis polnud toodud. Makrostrateegia kasutamisel pidid lapsed mõistma teavet terve teksti ulatuses.

Katsekorraldaja selgitas uuritavatele uuringu eesmärgi, korraldust ja juhendas katse sooritamisel. Katsed toimusid ajavahemikul 20.02.2012 – 15.03.2012. Kakskeelsete õpilastega viidi uuring läbi eraldi ruumis väikeses rühmas või individuaalselt. Ükskeelsete õpilastega viidi uuring läbi terve klassiga. Katseisikud sooritasid testi kirjalikult. Katse sooritamise aeg ei olnud piiratud. Kirjaliku teksti mõistmise ülesannete sooritamine võttis aega umbes 45-55 minutit. Esiteks lapsed vastasid tekstimõistmist hindavatele küsimustele-ülesannetele ning seejärel kirjutasid ümberjutustuse. Tekstimõistmisülesannete sooritamisel oli lubatud kasutada teksti. Seejärel võeti teksti ära ja lapsed kirjutasid ümberjutustuse teksti abita. Õpilasele öeldi, et ta paneks kirja kõik selle, mis tekstist meelde jäi. Õpilase motiveerimiseks öeldi, et töö on hindeline. Uuringu eesmärgist ja läbiviimise käigust informeeriti klassiõpetajaid ja koolide direktoreid. Kõigi õpilaste uuringus kaasamise eelduseks oli vanemate informeeritud nõusolek.

### **Tulemused**

Teksti mõistmise ülesannete tulemused kodeeriti nii, et õige vastus andis ühe punkti ja vale vastus ning vastamata jäetud vastus andsid null punkti. Selleks, et selgitada, kas õpilaste keskmiste tulemuste vahel on statistilist erinevust või mitte, kasutati T-testi. Korrelatsioonianalüüsiga uuriti seost mõistmisstrateegiate rakendamise tulemuste ja ümberjutustuste propositsioonide hulga vahel.

Õpilaste ümberjutustuste hindamiseks jagati tekst propositsioonideks (vt lisa 3). Propositsioonide analüüs lähtus sellest, kui palju uurija poolt esitatud tekstis esinenud propositsioonidest lapsed oma jutustustes välja tõid. Analüüsiti ka seda, milliseid propositsioone lapsed kõige enam kasutasid, milliseid kõige enam välja jätsid ja millist infot juurde lisasid. Uuriti, milliseid lausetüüpe õpilased kõige enam kasutasid ja mis oli mõlema lasterühma keskmine lausete arv jutustuses. Grammatika seisukohalt analüüsiti lausete keelelist korrektsust. Ümberjutustustes esinenud vead jagati kolme rühma: süntaktilised vead, morfoloogilised vead ning sõnakasutuse vead.

Andmetöötlus toimus tarkvara Microsoft Office Excel 2003 abil. Tulemuste esitamisel on kasutatud järgmisi lühendeid: KK – vene-eesti kakskeelsed lapsed, ÜK – vene ükskeelsed lapsed.

***Tekstimõistmisstrateegiate kasutamise tulemused***

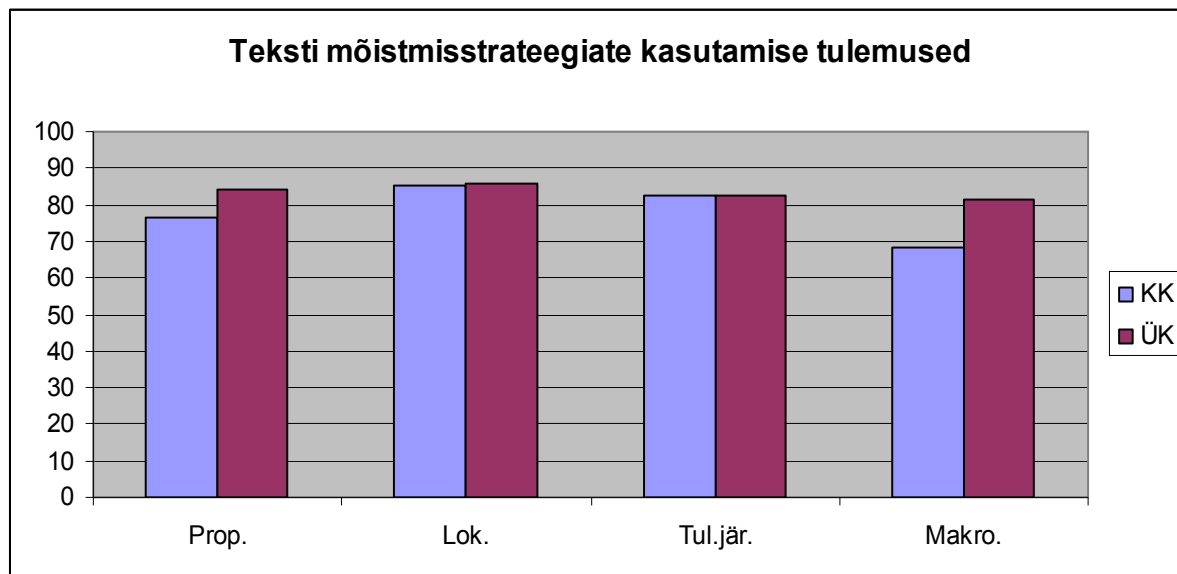
Teksti mõistmist uurivate ülesannete eest oli ühel lapsel võimalik saada kokku 37 punkti. Nii propositsiooni- kui ka lokaalse sidususe strateegiate rakendamine andsid kumbki 8 punkti. Tuletamise – järeldamise strateegia kasutamise eest oli võimalik saada 10 punkti ja makrostrateegia rakendamine lisas veel 11 punkti (vt lisa 2). Õpilasarühmade tulemused on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. *KK ja ÜK laste mõistmisstrateegiate rakendamise tulemused*

	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Kakskeelsed	28,78	3,91	21	35
Ükskeelsed	28,97	4,07	26	37

*Märkus.* M – keskmine; SD – standardhälve; min – väikseim punktide arv rühmas; max – suurim punktide arv rühmas

Kahe lasterühma tulemuste võrdlusest selgub, et tulemuste varieeruvus oli KK õpilaste (SD=3,91) rühmas mõne võrra vähem kui ÜK (SD=4,07) laste rühmas. Tekstimõistmisstrateegiate kasutamisel oli kakskeelsete laste õigete vastuste osakaal 74,95%. Maksimumpunkte kakskeelsete laste rühmas ei saavutanud keegi, ükskeelsete õpilaste rühmas saavutas need vaid üks õpilane. Selgus, et ÜK laste tekstimõistmisstrateegiate rakendamise edukus oli KK õpilastega võrreldes (80,3%) suurem. Kahe rühma keskmiste tulemuste võrdlemisel leiti, et statistiliselt olulist erinevust lasterühmade keskmiste tulemuste vahel ei esinenud ( $p > 0,05$ ). Erinevate strateegiate rakendamise tulemuste paremaks võrdlemiseks on tulemused esitatud ka suhtelise edukuse % alusel joonisel 1.



Joonis 1. Tekstimõistmisstrateegiate kasutamise edukus (%).

*Märkus:* KK – kakskeelsed õpilased; ÜK – ükskeelsed õpilased; Prop – propositsioonistrateegia; Lok – lokaalse sidususe strateegia; Tul.jär – tuletamise-järeldamise strateegia; Makro – makrostrateegia.

Jooniselt selgub, et kakskeelsed õpilased olid erinevate strateegiate rakendamisel vähemedukad kui kontrollgrupiks olevad ükskeelsed õpilased, v.a tuletamise-järeldamise strateegiate rakendamisel, kus kakskeelsed saavutasid samaväärsed tulemused kui ükskeelsete lastega.

*Propositsioonistrateegia* rakendamine eeldas esitatud info põhjal vastamist 5-le küsimusele ning 2 väite sisulist verifitseerimist. Tulemustest selgus, et nii kakskeelsed kui ka ükskeelsed lapsed eksisid kõige rohkem järgnevale küsimusele vastamisel: „Какой звук был слышен с дерева?“ (vt lisa 2, küsimus nr 4). Sellele küsimusele vastasid õigesti 63,3 % kakskeelsetest ning 90% ükskeelsetest õpilastest. Ülejäänud küsimused, mis nõudsid vastamisel propositsioonistrateegia rakendamist, ei valmistanud kummalegi lasterühmale raskusi. Verifitseerimisülesandes oli lastele kõige raskem esimene väide: „Моряк гулял в негустом лесу“ (vt lisa 2, väide nr 1), millele vastas õigesti 76% kakskeelsetest ning ainult 57% ükskeelsetest lastest.

*Lokaalse sidususe strateegia* rakendamisel pidid õpilased ühendama mitme lause tähendused tervikuks. Kakskeelsed lapsed tulid kõikidest strateegiatest kõige edukamalt toime lokaalse sidususe strateegia rakendamisega. Kakskeelsete laste edukusprotsent oli 85,4%. Ükskeelsetest lastest vastas õigesti 85,9%. Tulemustest selgus, et kõige raskemaks küsimuseks nii üks- kui ka kakskeelsetele lastele osutus järgnev küsimus: „Почему моряк сорвал с головы шапку?“ (lisa 2, küsimus nr 9). Sellele küsimusele



vastamisega said hakkama 56,6% kakskeelsetest ning ainult 47,6% ükskeelsetest lastest. Teised väited ei osutunud kummalegi rühmale raskeks.

*Tuletamise-järeldamise strateegia* rakendamist nõudvatest ülesannetest valmistasid kõige enam raskusi järgmised küsimused: „*Почему моряк выбрал для отдыха раскидистое дерево?*“ ning „*Почему обезьянам могли понравиться красные шапки?*“ (lisa 2, küsimus nr 11; 13). Kakskeelsete laste seas oli õigete vastuste osakaal 65%, ükskeelsete laste seas 69%. Kõige enam eksisid mõlemad grupid väites: „*Моряк услышал тихие звуки, доносящиеся с макушки дерева*“. Sellele küsimusele vastamisega said hakkama 54,6% kakskeelsetest ning 33,3% ükskeelsetest lastest.

*Makrostrateegia* rakendamist nõudvad ülesanded valmistasid kakskeelsetele lastele tunduvalt rohkem raskusi kui ükskeelsetele õpilastele. Esimeses ülesandes oli vaja leida väide, mis sobis kõige paremini teksti peamõtteks. Kakskeelsetest lastest vastas õigesti 68,2 %, ükskeelsete laste seas oli õigesti vastanute protsent 81,4%. Kõige rohkem pakuti sobivatest lausetest teksti peamõtteks KK laste seas lauset: „*Непредвиденное действие может привести к желаемому результату*“ (väide nr 2). Teises ülesandes pidid lapsed valima tekstile sobivad pealkirjad. Sobivate pealkirjade hulgast pakuti kõige enam: „*Медно-красные шапки моряка*“ (väide nr 1). Sellise pealkirja valis jutule 80% kakskeelsetest õpilastest ja 86% ükskeelsetest lastest. Mittesobivate pealkirjade hulgast pakuti kõige enam: „*Моряк в гостях у обезьян*“ (väide nr 3). Sellise pealkirja valis jutule 26% kakskeelsetest õpilastest ja 33% ükskeelsetest lastest.

### **Ümberjutustuste sisu**

Ümberjutustuste sisu analüüsimisel lähtuti eelkõige originaaljutus esinenud propositsioonidest. Originaaljutus esines jaotuse järgi 45 propositsiooni (vt lisa 3). Laste ümberjutustustes esinenud originaaljutu propositsioonide hulka näitlikustab tabel 2.

Tabel 2. KK ja ÜK õpilaste ümberjutustustes esinenud originaaljutu propositsioonide hulk

	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Kakskeelsed	17,83	7,19	4	34
Ükskeelsed	28,65	4,29	15	29

*Märkus.* M – keskmine; SD – standardhälve; min – väikseim propositsioonide arv; max – suurim propositsioonide arv rühmas

Kakskeelsed lapsed kasutasid oma ümberjutustustes keskmiselt 17,83, ükskeelsed aga 28,65 propositsiooni originaaljutust. ÜK ja KK õpilaste jutustustes esinenud propositsioonide hulga keskmisi võrreldes leiti, et lastegruppide tulemuste vahel esines statistiliselt oluline erinevus ( $p=0,04$ ).

Lisas 3 on välja toodud mõlema rühma poolt kasutatud originaalteksti propositsioonid. Tekstis esinenud propositsioonidest ei kasutanud kakskeelsete laste rühm kordagi propositsiooni: „*Куда делись его шапки?*“ Ükskeelsete laste rühmas esinesid kõik originaalteksti esitatud propositsioonid. Tulemustest selgus, et kõige sagedamini kasutasid kakskeelsed lapsed oma jutustustes järgmisi propositsioone: (a) *Моряк попросил отдать шапки*; (b) *Он заметил, что в мешке не было ни одной шапки*; (c) *Моряк проснулся*; ning (d) *Моряк увидел обезьян*. Ükskeelsed kasutasid kõige sagedamini propositsioone: (a) *Был разгар лета*; (b) *Обезьяны были в медно – красных шапках*; (c) *Обезьяны не снимали шапки*. Kõige suurem erinevus kahe rühma vahel ilmnes esimese propositsiooni „*Шапки были медно-красного цвета*“ puhul. Kakskeelsetest kasutasid seda propositsiooni 30%, ükskeelsetest 71,4%.

Järgnevalt analüüsiti *lisatud* propositsioonide hulka. Lisatud propositsioonid on teabeüksused, mis originaaltekstis ei esinenud, vaid olid laste poolt juurde lisatud ja esitatud tekstiga kooskõlas ning sobisid esitatud jutuga kokku. Lisainformatsiooni väljendavaid propositsioone esines laste jutustustes kokku 17. Kakskeelsete laste ümberjutustustes esines 14 lisatud propositsiooni, ükskeelsed kasutasid 17 propositsiooni (vt lisa 4).

„*Моряк заснул*“ oli enim juurdelisatud propositsioon mõlemas laste rühmas. Antud teabeüksust kasutas 43,3% kakskeelsetest ja 52,4% ükskeelsetest lastest. 40% kakskeelsetest õpilastest kasutasid oma jutustustes järgmist teabeüksust „*Моряк был рад*“. Kõige enam lisisid lapsed propositsioone, mis iseloomustasid meremehe seisundit ning neid tegevusi, mida ei olnud tekstis otse öeldud, vaid lapsel oli tehtud õige järeldus jutu kohta.

Õpilaste ümberjutustustes esinesid ka mõned üksikud propositsioonid, mis ei haakunud jutu sisuga. Kakskeelsed kirjutasid, et „*Моряк увидел наклоненное дерево*“ ja „*Моряку было скучно*“ ning „*Моряк гулял по необитаемому острову*“.

### ***Lausete moodustamine***

Järgnevalt analüüsiti mõlema lasterühma lausete moodustamist. Analüüsides vaadati, mitmest lausest õpilaste jutustused koosnesid. Tulemused on esitatud tabelis 3. Lastele esitatud originaaltekstis esines 22 lauset. Tulemustest on näha, et ÜK õpilaste ümberjutustused sisaldasid rohkem lauseid, kui KK omad. Kakskeelsed lapsed kasutasid oma

jutustuses keskmiselt 10,1 lauset. Ükskeelsed õpilased kasutasid kakskeelsete lastega võrreldes keskmiselt rohkem ehk 10,8 lauset jutustuse kohta.

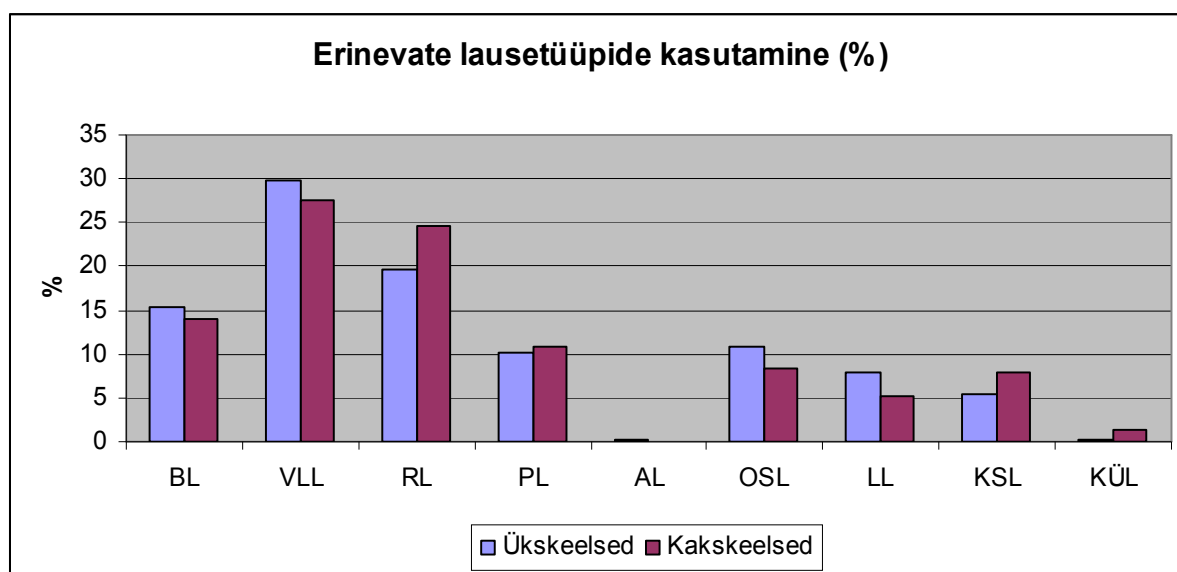
Tabel 3. *Lausete arv laste poolt kirjutatud ümberjutustustes*

	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Kakskeelsed	10,1	3,5	6	19
Ükskeelsed	10,8	2,7	7	16

*Märkus.* M – keskmine; SD – standardhälve; min – väikseim lausete arv; max – suurim lausete arv rühmas

T-testi tulemus näitas, et kahe grupi lausete arvu vahel ei esinenud statistiliselt olulist erinevust ( $p=0,4$ ).

Järgnevalt analüüsiti erinevate lausetüüpide kasutamist mõlemas rühmas (Joonis 2).



Joonis 2. *Erinevate lausetüüpide kasutamise tulemused*

*Märkus:* BL – baaslause; VLL – vähelaiendatud lihtlause; RL – rindlause; PL – põimlause; KL – koondlause; OSL – otsekõnet sisaldav lause; KSL – keerulise struktuuriga lihtlause; LL – liitne lihtlause; KÜL – küsilause; AL – ahellause.

Laste laused jagati kahe kriteeriumi järgi: (a) lausetüüpide järgi ning (b) keelelise korrektsuse järgi. Lausetüüpide analüüsil kasutati järgmist lausete liigitust: baaslause, vähelaiendatud lihtlause (ühe kuni kahe vaba laiendiga lihtlause), rindlause, põimlause, koondlause, otsekõnet sisaldav lause, keerulise struktuuriga lihtlause (kolme või enama vaba laiendiga lihtlause), liitne lihtlause (kahest või enamast osalausest koosnev lause, kus

osalause on kas rind- või põimlause), ahellause ning küsilause. Joonisel on näha erinevate lausetüüpide kasutussagedus nii üks - kui ka kakskeelsete laste puhul (Joonis 2).

KK lapsed kasutasid kõige rohkem VVL. Sama lausetüüpi kasutasid kõige rohkem ka ükskeelsed lapsed, keskmiselt 4,57 jutu kohta. Kakskeelsed lapsed kasutasid RL, PL, LL lauseid vähem kui ükskeelsed õpilased. BL, VLL, OSL, KSL lauseid kasutasid KK ümberjutustustes sagedamini.

Järgnevalt analüüsiti veatüüpide osakaalu laste jutustustes. Jutustustes esinenud vigu jaotati järgnevalt: a) süntaktilised vead; b) morfoloogilised vead; c) sõnakasutusvead. Süntaktiliseks veaks loeti vale sõnade järjekord lauses või olulise lauseliikme puudumine. Morfoloogiliseks veaks loeti sõnalõpu kasutamise ja sõnatüve valiku vigu. Sõnakasutusveaks loeti tähenduslikult sobimatu sõna kasutamine lauses. Keeleliselt korrektsete lausete osakaal oli kakskeelsete laste rühmas 67,7%, ükskeelsete laste puhul 88,2%.

Peamised vead kakskeelsete õpilaste ümberjutustamisel vene keeles olid järgmised:

1. Lauseliikme puudumine: *Было жаркое про Было жаркое лето; Гулял в лесу про Моряк гулял в лесу; Украли красные шапки пока спал про Обезьяны украли красные шапки пока моряк спал.*
2. Valed sõnalõpud: *Было жаркое лета про жаркое лето; В мешке был шапки про в мешке были шапки; Прилѣг под дерева про прилѣг под дерево.*
3. Vale sõnakasutus: *В мешке было много собак про много шапок; Дерево было рассыпчатое про дерево было раскидистое; Моряк гулял по безкрайнему лесу про по бескрайнему лесу.*

Ootamatu tulemusena selgus, et ükskeelsed õpilased tegid oma ümberjutustustes kõige rohkem süntaktilisi vigu ning nimetatud vigade osakaal kõikidest vigadest oli isegi suurem kui kakskeelsetel õpilastel. Süntaktiliste vigade osakaal KK laste jutustustes oli 29,5%, ÜK laste tekstides 40,7% kõikidest vigadest.

Tulemused näitavad, et kõige rohkem tegid KK lapsed oma lausetes morfoloogilisi vigu - 53,68% kõikidest vigadest. Seejärel tulid süntaktilised vead - 29,5% vigadest. Kõige vähem esines sõnakasutuse vigu - 16,84% kõikidest vigadest. Kõige rohkem eksisid kakskeelsed lapsed sõnade *раскидистый, бескрайний, множество* ning *гримасничали* puhul. T-testi järgi ilmnes statistiliselt oluline erinevus ükskeelsete ja kakskeelsete laste vigadega lausete hulga vahel ( $p=0,008$ ). **Tekstimõistmisstrateegiate** rakendamise tulemuste ja **ümberjutustuste** propositsioonide hulga vahel leiti seosed. Korrelatsioonitugevuse hindamisel kasutati Tähtinen'i (1993) (Niglas, 1997 järgi) süsteemi, mille järgi peetakse

nõrgaks korrelatsiooniks, kui  $r < 0.30$ , keskmiseks seoseks, kui  $r < 0.70$  ning tugevaks peetakse näitajat, kus  $r > 0.70$ .

Tulemused näitasid, et laste ümberjutustustes esitatud propositsioonide hulga ja mõistmisstrateegiate rakendamise tulemuste vahel esinesid järgmised korrelatsioonid: ÜK laste puhul  $r = 0,26$ , KK laste puhul  $r = 0,32$ . Võib seega väita, et tekstimõistmisstrateegiate kasutuse ja ümberjutustuse propositsioonide hulga vahel esines ÜK laste rühma tulemuste vahel nõrk positiivne seos ning KK tulemuste vahel keskmine.

### Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada 4. klassi vene-eesti kakskeelsete õpilaste vahendatud kirjaliku tekstiloome oskused vene keeles ühe jutu näitel. Kontrollrühmana osalesid uuringus vene ükskeelsed lapsed, kelle tulemustega kakskeelsete laste tulemusi võrreldi.

Esimese uurimisküsimusega taheti teada, millised on kakskeelsete laste teksti mõistmisstrateegiate rakendamise tulemused, võrreldes ükskeelsete laste tulemustega. Uuringust selgus, et kakskeelsete laste mõistmisstrateegiate rakendamise oskused olid ükskeelsete laste oskustest natuke nõrgemad, kuid need erinevused ei olnud statistiliselt olulised. Kakskeelsete laste nõrgemaid tulemusi saab seletada sellega, et nad õpivad eesti koolis ning nende venekeelse teksti mõistmisega ei tegeleta regulaarselt. Läbiviidud uuringus ei kogutud andmeid selle kohta, kas kakskeelsed lapsed ka kodus vene keeles raamatuid loevad. Seetõttu on teadmata nende kokkupuude kirjalike tekstidega koduses keeles. Mõistmisstrateegiate kasutamise edukus sõltub suurel määral nende kasutamise õpetamisest.

Tekstimõistmisstrateegiate rakendamise raskusi saab vaadelda Karlepi (2003) poolt välja toodud strateegiate kasutamisel tekkida võivate probleemidega. Propositsioonistrateegia rakendamist mõjutab sõnatähenduse puudulik valdamine. Tekstis esinesid sõnad, mille tähendused võisid olla lastele tundmatud (nt *бескрайний, раскидистый, гримасничали* jne). Lokaalse sidususe strateegia rakendamisel võib probleeme tekitada operatiivmälu piiratus. Makrostrateegia rakendamisel mängivad suurt rolli laste kogemused ja teadmised maailmast, sest makrostrateegia rakendamine nõuab peamõtte leidmist. Ka võib oletada, et makrostrateegia rakendamise tulemusi võis mõjutada peamõtte sõnastus ülesannetes.

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, kui palju ja milliseid propositsioone, võrreldes originaaltekstiga, toovad lapsed oma jutustustes välja. Tulemustest selgus, et ükskeelsed õpilased kasutasid, võrreldes kakskeelsete õpilastega, rohkem propositsioone.

Karlep (2003) väidab et, lapsed esitavad oma ümberjutustustes vähem informatsiooni kui algtekstis, kui tegemist ei ole päheõppimisega. Propositsioonide kasutamise tulemused sõltuvad sellest, kui palju õpilased tajutut mõistavad ja kui palju jääb meelde originaaljutustustest, st nii keelevahendite valdamise tasemest ja mälu omadustest kui ka väljendusoskusest keeles. Uuriti ka seda, millist infot mõlemad lasterühmad esitavad oma jutustustes kõige rohkem ning millist infot lisatakse ja milline info jäetakse ära, võrreldes originaaljutuga. Lisatud propositsioonide ülesandeks on täiendada teksti põhiinformatsiooni, sisaldades selgitusi, täiendavaid kirjeldusi, tegelaste emotsioone ning reaktsioone tekstis kirjeldatud sündmustele (Karlep, 2003). Uuringu tulemustest selgus, et kõige paremini säilusid ehk taastati ümberjutustustes nii ÜK kui KK laste poolt jutu tegelasi ja tegevusi, põhisündmusi ning lõpptulemust. Üks - ja kakskeelsete laste jutustused erinesid statistiliselt oluliselt propositsioonide hulga kasutamise poolest. Kakskeelsed õpilased edastasid, võrreldes ükskeelsetega, rohkem ebatäpset ning uut informatsiooni, mis võib olla tingitud keelevahendite piiratud kasutamise võimest (Aidulo, 2010). Töö autor oletab, et kakskeelsed kasutasid vähem propositsioone sellepärast, et õpilased pole eelnevalt teksti ümberjutustamisega vene keeles kokku puutunud.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada saada, milliseid keeleüksuseid kasutavad õpilased oma ümberjutustustes. Esiteks vaadeldi ümberjutustustes esinenud lausete hulka. Tulemustest selgus, et kakskeelsete õpilaste jutustused erinesid ükskeelsete õpilaste jutustustest lausete arvu poolest. Selgus, et ükskeelsed lapsed kasutasid rohkem lauseid oma ümberjutustustes kui kakskeelsed õpilased, kuid see erinevus ei olnud statistiliselt oluline.

Tulemusi analüüsid vaadeldi ka, milliseid lausetüüpe õpilased kasutasid loetud teksti põhjal kirjalikku ümberjutustust koostades. Mõlemad lasterühmad kasutasid kõige rohkem vähelaiendatud lihtlauset. Baaslausete osakaal õpilaste ümberjutustustes oli väga väike. See on mõistetav, sest originaaltekstis esines ainult üks baaslause. Liitlauseid, põimlauseid ja rindlauseid kasutasid kakskeelsed lapsed oluliselt vähem kui ükskeelsed õpilased. Liitlausete kasutamine eeldab keeruliste muuteoperatsioonide valdamist (Karlep, 2003). Erinevate muuteoperatsioonide valdamine on seotud keeleoskuse tasemega. Võib oletada, et kakskeelsete õpilaste eesti keele oskuse tase on siiski madalam ükskeelsete omast. Ka McLaughlin'i (1984) järgi kasutavad kakskeelsed lapsed kasutavad vähem liitlauseid ja rohkem lühemaid lauseid. Nii kakskeelsed kui ka ükskeelsed õpilased ei kasutanud oma jutustustes ahellauseid. See on positiivne nähtus, kuna ahellauseid esinemine jutustustes viitab oskamatusel jaotada kõnevoolu grammatiliselt terviklikeks lauseteks. Samuti viitab see lausepiiride puudulikule tunnetamisele (Soodla, 2001).

Töös sooviti ka selgitada, milliseid vigu teevad kakskeelsed lapsed lausete moodustamisel. Ossipovskaja (2005) märgib, et laste ümberjutustused näitavad hästi laste grammatilisi oskusi. Uuringu tulemuste analüüsil selgus, et kakskeelsete laste vahendatud jutustused erinesid lause grammatilise korrektsuse poolest märgatavalt ükskeelsete laste jutustustest. Analüüsid jaotati vigu süntaksivigadeks, morfoloogiavigadeks ning sõnakasutuse vigadeks. Kakskeelsete õpilaste jutustustes olid esindatud kõik nimetatud veatüübid. Uuringu tulemused näitavad, et kõige sagedasemad vead kakskeelsete laste jutustustes olid morfoloogilised vead. Kõige vähem esines sõnakasutuse vigu. See võib olla põhjendatud sellega, et tegemist oli vahendatud narratiivi loomega. Leiti ka seda, et kõige suurem erinevus kahe rühma tulemustes oli morfoloogiliste vigade osas, kõige väiksem erinevus süntaktiliste vigade vahel. Süntaktiliste vigade hulgas oli kõikide õpilaste levinuimaks veaks obligatoorse lauseliikme puudumine. Käesoleva uurimuse tulemused on grammatilise korrektsuse osas sarnased varasemate uuringutega. Kang (2012) sai vene – eesti kakskeelsete õpilastega sarnased tulemused. Uurija tulemustest selgus, et kõige sagedamini tehti morfoloogilisi vigu ja kõige vähem sõnakasutusvigu.

Leinonen (2008) tulemustest selgus ka, et vene – soome kakskeelsete õpilaste kõnes esines palju morfoloogilisi vigu, eriti valesid sõnalõppe. Soodla (2004) väidab, et vigadega lausete koostamise põhjuseks võib olla nii puudulik muuteoperatsioonide valdamine kui ka tähelepanuraskused. Katse läbiviija märkas uuringu käigus, et ükskeelsetel lastel esinesid tähelepanu- ja keskendumisraskused.

Viimaseks uurimisküsimuseks oli välja selgitada seos tekstimõistmistrateegiate rakendamise tulemuste ja ümberjutustuste propositsioonide hulga vahel. Kakskeelsete puhul esines keskmine positiivne seos. Ükskeelsete puhul esines tulemuste vahel nõrk seos.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uuringu läbiviimisel, mõnedest puudustest hoolimata, sai täidetud püstitatud eesmärk ja uurimisküsimused. Antud töö puhul kasutatud meetodika oli nii kaks- kui ükskeelsetele lastele jõukohane. Saadud tulemused võiksid huvi pakkuda kakskeelsete õpilastega tegelevatele pedagoogidele, uurimaks laste teksti mõistmist seostatult ümberjutustuse loomega. Edaspidistes uuringutes tuleks kindlasti kasutada suuremat valimit. See tagaks täpsemate ja usaldusväärsemate tulemuste saamise. Võib oletada, et kakskeelsete laste tulemusi võis mõjutada vene keelega kokkupuude, sh keelekasutusvõimalused, motivatsioon ning elukoha iseärasused. Uuringus osalenud 19 kakskeelset last elavad Narvas, kus esineb väga suur vene keele mõju, kuna suurim rahvusrühm on venelased. Võib oletada, et nii väikese valimi kui ka piirkondlike iseärasuste tõttu võivad tulemused olla mõneti subjektiivsed. Seega tasuks edaspidistes uuringutes valimit suurendada ja mitmekesistada.

### **Tänuõnad**

Käesoleva bakalaureusetöö autor tänab oma töö juhendajat Merit Hallap`it toetava juhendamise ning heade nõuannete eest. Väga suured tänud lähevad kõikidele õpetajatele, lapsevanematele ja nende lastele, kellela uuringut ei oleks olnud võimalik läbi viia. Erilised tänud töö autori emale, kes oli bakalaureusetöö valmimise suureks toeks ja abiks.



***Autorsuse kinnitus.***

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

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

**Kasutatud kirjandus**

- Aidulo, L. (2010). *5–6 aastaste eesti-vene kakskeelsete laste tekstiloome: olupildi järgi jutustamine*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1, 1-22.
- Cragg, L., Nation, K. (2006). Exploring Written Narrative in Children with Poor Reading Comprehension. *Educational Psychology*, Vol 26, 1, 55-72.
- Donin, J., Graves, B., Goyette, E. (2004). Second language text comprehension: processing within a multilayered system. *The Canadian modern language review* 61, 53-76.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in Two Languages: Assessing Performance of Bilingual Children. *Linguistics and Education*, 13, 2, 175–197.
- Hallap, M. (1996). *Grammatiliste vormide omandamine kakskeelsetel lastel*. Töid eripedagoogikas XIV. Tartu: Tartu Ülikool, 92–99.
- Heilmann, J., Miller, J.F., Nockerts, A., Dunaway, C., (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol 19, 154-166.
- Kang, A. (2012). *Kakskeelsete 4. klassi õpilaste kirjalikud ümberjutustused eesti keeles*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Karlep, K., & Kontor, A. (2001). *III–IV klassi abiõppeõpilaste vahendatud tekstiloome*. Töid eripedagoogikast XVI. Tartu Ülikooli Eripedagoogika osakond.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2005). Lev Võgotski ideede aktuaalsus tänapäeval. *Haridus*, 8, 30-35.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eestikeele Sihtasutus.
- Klische, F., & Schöenpflug, U. (2010, December). Cross- and Mono-Linguistic Text Processing in Bilingual Children. *Department of Psychology, Free University Berlin, Germany. Educational Psychology*, Vol 30, 7, 849-870.
- Kolbakova, F. (2007). *Võõrkeelse kirjaliku teksti mõistmine abikooli 9.klassi õpilastel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- LaBerge, D., & Samuels, S. A. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

- Leinonen, M., Lindstedt, J. (Toim). (2008). Диалектная речь в письменном изложении. *Slavica Helsingiensia*, 133-143.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-Language Acquisition in Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mikk, J. (1980). *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus.
- Oksaar, E. (1998). Mitmekeelsus, mitmekultuurilisus ja kultuuridevaheline suhtlemine. *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Projekti "Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas" väljaanne (VERA II)*. Toim. Marju Lauristin jt. Tartu: Tartu Ülikool, lk 69-80.
- Renel, R., Sotter I. (1986). *English: form 5*. Tallinn: Valgus.
- Soodla, P. (2001). *V-VI klassi õpilaste kirjaliku tekstiloome arendamine*. Töid eripedagoogikast XVI. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 97-138.
- Soodla, P. (2004). *Kirjaliku tekstiloome oskuste arendamine põhikooli keskastmes*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., Parm, S. (2010). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 6. Eesti keele sihtasutus*, 277-296.
- Sunts, K. (2002). *Vahendatud tekstiloome ehk kuidas lapsi jutustama õpetada*. Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel 3.
- To, C. K.-S., Stokes, S.F., Cheung, H-T., T'sou, B. (2010). Narrative Assessment for Cantonese Speaking Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 648-669.
- Vare, S. (1998). Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Projekti "Mitte-eesti noorte integratsioon Eesti ühiskonnas" väljaanne (VERA II)*. Toim. Marju Lauristin jt. Tartu: Tartu Ülikool, 33-68.
- Zamkovaja, N., Moissejenko, I., Tshuikina, N. (2010). Russian-Estonian Bilingualism Research and its Practical Meaning for Estonian Schools. *Problems of Education in the 21st Century*, 20, 146-155.
- Апресян, Ю.Д. (1995). *Лексическая семантика. Избранные труды*. Москва: Лабиринт.
- Белянин, В. (2004). *Психолингвистика*. Москва: Флинта.
- Вайнрайх, У. (2000). *Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования*. БГК Им. Н.А. Бодуэна Де Куртенэ, 264.
- Горелов, И.Н., & Седов, К.Ф. (2004). *Основы психолингвистики*. Москва: Лабиринт.
- Залевская, А.А. (1999). *Введение в психолингвистику*. Москва: Просвещение.

- Кинч, В., ван Дейк, Т.А. (1988). Стратегии понимания связного текста. *Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка*, 23,153-211.
- Колосова, Т.А. (2003). Еще раз о природе средств связи частей сложного предложения. *Проблемы интерпретации в лингвистике и литературоведении*, 33–37.
- Леонтьев, А. А. (1969). *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение.
- Лурия, Р.А., (1979). *Язык и сознание*. Под редакцией Е.Д. Хомской. Москва: МГПУ.
- Лурия, Р.А. (2006). Лекции по общей психологии. *Процесс декодирования речевого высказывания*, 289-295. СПб: Питер.
- Львов, М.Р. (2002). *Основы теории речи*. Москва: Академия.
- Новиков, А.И., & Сунцова, Н. (1999). Концептуальная модель порождения вторичного текста. *Обработка текста и когнитивные технологии*, 3, Пуцино, 158-166.
- Осиповская, М.П. (2005). *Особенности связной речи заикающихся школьников билингвов в сравнении с нормой*. Дипломная работа. Москва: МГПУ.
- Протасова, Е.Ю., & Родина, Н.М. (2005). *Многоязычие в детском возрасте. Пособие для педагогов и родителей*. Москва: Златоуст.
- Филиппов, К.А. (2003). *Лингвистика текста*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский Государственный Университет.

## LISA 1

### Uuringus kasutatud tekst

#### **Прочитай текст!**

Был самый разгар лета. Один моряк гулял по бескрайнему лесу Африки. С собой у него был огромный мешок, в котором было множество шапок медно-красного цвета.

День выдался очень знойный, и моряк хотел немного отдохнуть. Вдруг он заметил одно раскидистое дерево. Мужчина поспешил к нему и сбросил сумку. Натянув на голову рыжую шапку, он прилёг под этим деревом.

Было уже четыре часа, когда моряк снова проснулся. Он открыл мешок и заметил, что в нем нет ни одной шапки. Куда делись все его рыжие шапки? Неожиданно моряк услышал шум, доносившийся с макушки дерева. Он взглянул вверх и увидел много обезьян, которые были в медно-красных шапках.

«Отдайте мне мои шапки!» - попросил моряк. Обезьяны разглядывали его и гримасничали, но ни одна из них не снимала шапку. Обезьянам они нравились.

«Отдайте мне мои шапки!»- промолвил моряк снова. «Я хочу продать их в городе».

Но обезьяны не возвращали шапки моряку.

Тогда моряк сорвал шапку с головы и швырнул её на землю. «Забирайте и её тоже!» - воскликнул он. Все обезьяны сняли свои шапки и побросали их на землю. Лицо моряка расплылось в улыбке.

## LISA 2

### Teksti mõistmist hindavad ülesanded

**Sinise kirjaga** on märgitud propositsioonistrateegia rakendamist nõudvad küsimused.

**Rohelise kirjaga** on märgitud lokaalse sidususe strateegia rakendamist nõudvad küsimused.

**Punase kirjaga** on märgitud tuletamise-järeldamise strateegia rakendamist nõudvad küsimused

Musta kirjaga on märgitud makrostrateegia rakendamist nõudvad küsimused.

#### I. Ответь на вопросы.

1. Какого цвета были шапки в мешке моряка?

.....

2. Какая погода была в тот день?

.....

3. Когда моряк проснулся?

.....

4. Какой звук был слышен дерева?

.....

5. Какое настроение было у моряка в конце рассказа?

.....

6. Почему моряк поспешил к раскидистому дереву в лесу?

.....

7. Что случилось в то время, пока моряк спал?

.....

8. Почему моряк просил обезьян вернуть ему шапки?

.....

9. Почему моряк сорвал с головы шапку?

.....

10. Почему моряк, в конце концов, остался доволен?

.....

11. Почему моряк выбрал для отдыха раскидистое дерево?

.....

12. Как ты считаешь, сумка моряка была лёгкой или тяжелой?

.....

Почему ты так считаешь?

.....

13. Почему обезьянам могли понравиться красные шапки?

.....

14. Как обезьянам удалось вытащить шапки из мешка моряка?

.....

15. Как чувствовал себя моряк, когда обнаружил пропажу шапок?

.....

Почему ты так считаешь?

.....

**II. Определи, предложение верное или нет. Поставь крестик (X) в подходящую ячейку.**

	Верно	Неверно
<i>Пример: Девочка пробиралась через лес.</i>		X
Моряк гулял в негустом лесу.		
Моряк прилёг вздремнуть под дерево, потому что ему было скучно.		
Моряк открыл мешок, чтобы узнать, кто взял его шапки.		
Моряк испугался, когда увидел, что в мешке больше нет шапок.		
Обезьянам понравились рыжие шапки.		
Шапки были у моряка в мешке, потому что он хотел продать их в городе.		
Моряк слышал тихие звуки, доносящиеся с макушки дерева.		
Моряк обрадовался, когда обезьяны побросали шапки.		
Обезьяны сбросили шапки, так как хотели порадовать моряка.		

**III. Определи, какое из следующих предложений больше всего совпадает со смыслом текста. Отметь правильный вариант крестиком (X), поставив его в конце предложения. (верно только одно предложение).**

1. Побеждает сильнейший. ....

2. Непредвиденное действие может привести к желаемому результату .....

3. Тот, кто слишком жадный, может остаться безо всего.....
4. Шапка в рубль, а щи без круп.....
5. Хитрость доведёт до желанной цели .....

**IV. Какое название подошло бы к прочитанному рассказу? Отметь подходящее название крестиком (X) и поставь его после предложения. (Правильных вариантов несколько.)**

1. Медно-красные шапки моряка. ....
2. Плохое настроение моряка. ....
3. Моряк в гостях у обезьян. ....
4. В лесу можно встретить много неожиданностей. ....
5. Прodelка обезьян. ....
6. Моряк дарит обезьянам шапки. ....



### LISA 3

Originaaltekstis esinenud propositsioonid ja nende kasutuse osakaal lasterühmades

<b>propositsioonid</b>	<b>ükskeelsed</b>	<b>kakskeelsed</b>
Был разгар лета	90,4%	66,6%
Моряк гулял в лесу	66,6%	70%
Лес был в Африке	42,9%	33,3%
Лес был бескрайний	14,3%	23,3%
У моряка был мешок	76,2%	50%
Мешок был огромный	19%	6,6%
В мешке было множество шапок	61,9%	30%
Шапки были медно-красного цвета	71,4%	30%
День был знойный	28,6%	26,6%
Моряк хотел отдохнуть	57,1%	36,6%
Моряк заметил дерево	80%	53,3%
Дерево было раскидистое	19%	20%
Мужчина поспешил к нему	52,4%	36,6%
Мужчина сбросил сумку	4,8%	20%
Он натянул на голову (рыжую) шапку	9,5%	20%
Он прилёг	76,2%	46,6%
Он прилёг под этим деревом	47,6%	50%
Было четыре часа	61%	56,6%
Моряк проснулся	80%	76,6%
Он открыл мешок	38,1%	40%
Он заметил/увидел, что в мешке не было ни одной шапки	86%	80%
Куда делись (рыжие) шапки?	9,5%	0%

Моряк услышал шум	76,2%	70%
Услышал неожиданно	9,5%	3,3%
Шум доносился с макушки (верхушки) дерева	57,1%	53,3%
Он взглянул вверх	61,9%	36,6%
Моряк увидел обезьян	76,2%	76,6%
Обезьян было много	4,8%	3,3%
Обезьяны были в (меднокрасных) шапках	<b>90,4%</b>	60%
Моряк попросил отдать шапки	86%	<b>86,6%</b>
Обезьяны разглядывали его	9,5%	13,3%
Обезьяны гримасничали	4,8%	6,6%
Обезьяны не снимали шапки	<b>90,4%</b>	66,6%
Обезьянам нравились шапки	14,3%	20%
Моряк попросил вернуть шапки	19%	23,3%
Моряк хотел продать (эти) шапки	28,6%	23,3%
Продать шапки в городе	33,3%	20%
Обезьяны не возвращали шапки (моряку)	28,6%	13,3%
Моряк сорвал шапку с головы	23,8%	20%
Моряк швырнул/бросил шапку на землю	57%	66,6%
Моряк воскликнул	28,6%	33,3%
Забирайте и её тоже	33,3%	40%
Обезьяны сняли шапки	38,1%	10%
Обезьяны побросали их на землю	66,6%	73,3%
Лицо моряка расплылось в улыбке	38,1%	33,3%

---

## LISA 4

Lisainfot väljendavate propositatsioonide esinemise osakaal KK ja ÜK laste ümberjutustustes.

<b>propositioonid</b>	<b>ükskeelsed</b>	<b>kakskeelsed</b>
Моряк разозлился	<b>52,3%</b>	23,3%
Обезьяны украли шапки	14,3%	20%
Моряк устал	14,3%	33,3%
Моряк был рад	<b>52,4%</b>	<b>40%</b>
Моряк хотел спать	4,8%	10%
Обезьяны повторили за моряком	19%	26,6%
Моряк спал 4 часа	4,8%	6,6%
Моряк гулял по Южной Африке	19%	13,3%
Моряк увидел наклоненное дерево	0%	16,6%
Моряк заснул	<b>52,4%</b>	<b>43,3%</b>
У моряка был рюкзак	9,5%	13,3%
Моряк испугался	23,8%	13,3%
Моряк шел продавать шапки	9,5%	13,3%
Жил был моряк	23,8%	0%
Моряк бросил шапку, чтобы обмануть	19%	0%
Моряк гулял по необитаемому острову	9,5%	0%
Всё хорошо закончилось, конец.	23,8%	3,3%

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina Natalja Ivanova  
(*autori nimi*)

(sünnikuupäev: 15.03.1989)

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

Kakskeelsete 4. klassi õpilaste kirjalikud ümberjutustused vene keeles,  
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on Merit Hallap,  
(*juhendaja nimi*)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace´i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
  3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus/Tallinnas/Narvas/Pärnus/Viljandis, (kuupäev) 10.01.2013