



Emakeele abiõpe I

Karl Karlep

TARTU ÜLIKOOL • ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND



EMAKEELE ABIÕPE I

Tartu Ülikool
Eripedagoogika osakond

KARL KARLEP

EMAKEELE ABIÕPE
I

Üldküsimused

Tartu 1999

Keeletoimetaja Leelo Jago

© Tartu Ülikool, 1999

ISBN 9985-4-104-2

Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda
Tiigi 78, 50410 Tartu
Tellimuse nr. 505

EESSÕNA

Emakeele abiõpe on üks mahukamaid aineid Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna õppekavas (käesoleval ajal 6 ainepunkti). Seda õpivad tulevased eripedagoogid ja logopeedid. Aine eesmärk on anda üliõpilastele teadmisi abiõppelaste kõne arengu iseärasustest ja emakeeleõpetuse korraldamisest abiõppes lihtsustatud (abiõppe) ainekava järgi. Kõrgkooli ainekava näeb ühtlasi ette hulga rakenduslikke teadmisi ja oskusi, nagu õppematerjalide valik ja koostamine, klassi ja individuaalsete ainekavade koostamine, tundide ettevalmistamine (eesmärgiseade, tunnikonspekt) ja analüüsimine jm. Nimetatud küsimused huvitavad samuti paljusid tegevpedagooge, kes õpetavad abiõpet vajavaid lapsi erikoolides ja individuaalsete ainekavade järgi tavakoolides ning korraldavad parandusõpet.

Seni on emakeele abiõpet kajastavad teoreetilised materjalid ja meetodilised soovitused kättesaadavad ainult artiklite ja väheste meetodiliste juhendite näol. Väitekirjad ja üliõpilaste uurimistööd (diplomi- ja lõputööd) on käsikirjadena TÜ eripedagoogika osakonnas ning ootavad süstematiseerimist, üldistamist ja avaldamist. Seega vajadus koostada vastavad käsiraamatud (õppevahendid) on väljaspool kahtlust.

Käesolev raamat on esimene osa kavatselust. Selles käsitletakse abiõppelaste kõne iseärasusi ja arengut koolieas ning emakeele erididaktika üldküsimusi: meetodika seost baasteadustega (keeleteadus, psühholoogia, psühholingvistika); emakeeleõpetuse rolli teiste abiõppes õpetatavate ainete kompleksis; õppeviise, printsiipe ja meetodeid; õppematerjali valiku ja koostamise põhimõtteid jm. Edaspidised publikatsioonid peaksid juba kajastama emakeele erimeetodika konkreetseid koostisosi: kõnearendus, lugemine (teksti-

käsitlus), keeleõpetus (häälikuõpetus, grammatika elementaarkursus).

Kõige mahukam peatükk käeolevas raamatus käsitleb abiõppelaste kõnet. Faktiline materjal on peamiselt üliõpilastöödest. Autor kasutabki siinjuures võimalust tänada asjalikke abilisi. Kuigi bibliograafias pole esitatud diplomi- ja lõputööde loetelu, on käsikirju võimalik leida teksti kantud viidete (nimi, aastaarv) järgi.

Autor on tänulik kolleegidele, kelle mõistev suhtumine võimaldas leida aega käsikirja koostamiseks ning kelle asjalikud soovitused olid abiks teksti täpsustamisel ja täiendamisel.

Juuni 1999

Karl Karlep

SISUKORD

1. EMAKEELE ERIDIDAKTIKA AINES	11
1.1. Aines ja ülesanded	11
1.2. Osateooriad	14
1.3. Metodoloogia ja uurimismeetodid	21
1.4. EED kujunemine	23
1.5. EED seosed teiste teadustega	28
2. BAASTEADUSED	32
2.1. EED ja keeleteadus	32
2.2. EED ja psühholoogia	37
2.2.1. Teadmiste ja oskuste omandamise seaduspärasused	37
2.2.2. Õpitoimingute operatsiooniline koostis	49
2.2.3. EED sõltuvus abiõppelaste psüühilistest iseärasustest	51
2.3. EED ja psühholingvistika	75
2.3.1. Psühholingvistika metodoloogia ja EED	76
2.3.2. Kõnesegmendid ja keeleüksused	78
2.3.3. Kõneloome ja kõnetaju	81
2.3.4. Teadlikkus ja keelelised ning metakeelelised operatsioonid	90
3. VAIMSELT ALAARENENUD LASTE KÕNE	93
3.1. Üldine ülevaade	93
3.2. Alakõne põhjused ja mehhanism	96
3.2.1. Kognitiivsed protsessid ja keele omandamine	99
3.2.2. Psüühilised protsessid ja keele kasutamine	114

3.3. Hääldamine	121
3.4. Sõnavara	125
3.4.1. Baassõnavara omandamine	125
3.4.2. Sõnavara areng abiõppe teisel etapil	128
3.4.3. Sõnavara areng abiõppe teisel kooliastmel	133
3.5. Kõneloome	142
3.5.1. Mõte ja ütlus	142
3.5.2. Abiõppe esimese etapi laste kõneloome	143
3.5.3. Abiõppe teise etapi laste kõneloome	146
3.5.4. Abiõppe teise kooliastme õpilaste kõneloome	155
3.6. Kõne mõistmine	160
3.6.1. Kõnetaju tasandid	160
3.6.2. Ütluse reprodutseerimine	163
3.6.3. Grammatiliste konstruktsioonide mõistmine ..	165
3.6.4. Sidusteksti mõistmine	171
3.7. Kõne funktsioonid	188
3.7.1. Suhtlemine	189
3.7.2. Teabevahetus ja tunnetusfunktsioon	190
3.7.3. Tegevuse kavandamine ja reguleerimine	193
4. EMAKEEL — ABIÕPPE AINE	202
4.1. Emakeel põhihariduse koostisosana	202
4.2. Emakeel abiõppes	205
4.2.1. Emakeele abiõppe eesmärgid	205
4.2.2. Abiõppe emakeeleõpetuse sisu ja korraldamise iseärasused	207
4.3. Emakeeleõpetus ja kasvatus	213
4.4. Emakeele lihtsustatud (abiõppe) ainekava	222
4.4.1. Ainekava olemus	222
4.4.2. Emakeele abiõppe ainekava ajalugu	223
4.4.3. Emakeele ainekava põhihariduse lihtsustatud (abiõppe) õppekavas	227
4.4.4. Emakeele abiõppe klassiainekava ja individuaalne ainekava	231
4.5. Emakeeleõpetuse seos teiste ainetega	236

5. EMAKEELE ABIÕPPE MEETODID JA PRINTSIIBID	247
5.1. Meetodid, töövõtted ja harjutused	247
5.1.1. Meetodid	247
5.1.2. Töövõtted ja harjutused	256
5.2. Printsiihid	259
5.2.1. Printsiiptide mõiste ja süsteem	259
5.2.2. EED ainealased printsiihid	262
5.2.3. Abiõppe didaktiliste printsiiptide rakendamine emakeeleõppes	266
5.2.4. Näitlikkus ja materialiseerimine	271
6. ÕPPEVORMID JA ÕPPEVAHENDID	278
6.1. Õppevormid emakeele abiõppes	278
6.2. Emakeele õppetund	278
6.2.1. Nõuded emakeeletunnile	278
6.2.2. Tundide tüübid ja struktuur	280
6.2.3. Emakeeletunni eesmärgiseade	287
6.2.4. Emakeeletunni analüüs	293
6.3. Kodutööd	298
6.4. Õppemetoodiline kompleks	301
6.4.1. Õppemetoodilise komplekti koostis	301
6.4.2. Emakeeleõpikud	303
6.4.3. Töövihikud	310
KASUTATUD KIRJANDUS	313

1. EMAKEELE ERIDIDAKTIKA AINES

1.1. Aines ja ülesanded

Eesti keel kui emakeel on põhikoolis õppimise eesmärk ja vahend, ühtlasi kõige mahukam õppeaine. Ka abiõppe ülesandeks on anda lastele põhiharidus, kuigi lihtsustatud õppekava (LÕK) alusel. Käesoleval ajal kehtiva LÕK järgi moodustab emakeeletundide hulk tunnijaotusplaanis 26,7%, I–V klassis koguni 33,9%. On loomulik, et pedagoogika, eriti didaktika tunneb emakeele omandamise ja õpetamise vastu kõrgendatud huvi. Eestis on see huvi kahjuks olnud tagasihoidlik. Saab nimetada ainult kahte meetoodilist monograafiat (M. Kampmann, 1918; T. Öunapuu, 1992). Üksikküsimuste valgustamine on hajutatud artiklitena ajakirjades, ajalehtedes ja kogumikes, millele lisanduvad mitmesugused meetoodilised juhendid harilikult brošüüridena.

LÕK ja sellesse kuuluvad lihtsustatud ainekavad (LAK) eeldavad õpetamist, mis oma sisult ja ainekäsituselt erineb tööst eakohaselt arenenud lastega. Järelikult on vaja ka meetoodikat (emakeele didaktikat) **kohandada** ehk **adapteerida**. Sellega tegelebki teadus(haru), mida nimetatakse emakeele **erimetoodikaks** ehk **erididaktikaks**, ka adapteeritud (kohandatud) emakeeledidaktikaks. Eestis tähistatakse nimetatud terminitega harilikult eesti keele abiõppe meetoodikat. Ka käesolevas töös on terminite kasutus sama. Kui olla aga täpsem, siis *eesti keele erididaktika* on juba üldistus ja see peaks jagunema veelgi konkreetsemalt määratletud teadusharudeks, mis uurivad eesti keele õpetamist (lisaks abiõppelastele) kõnehälvikutele, kuulmislangusega lastele ja kurtidele, nägemishälvetega lastele ja pimedatele, pimekurtidele, kergemate õpiraskustega lastele tavaõppes ning käitumishälvikutele. Käesolevas

töös piirduakse emakeele õpetamise ja õppimise käsitlusega peamiselt abiõppe tingimustes.

Iga keeledidaktika **objektiks** on keele **õpetamise, õppimise ja omandamise** protsess.

Seega moodustab uurimisobjekt dialektilise ühtsuse *pedagoog ja õpetamine* ↔ *õpilased ja õppimine*. Loomulikult ei takista see tähelepanu koondamist kord ühele, kord teisele poolusele. Eesti keele erididaktika (abiõppe didaktika) uurib vastavalt emakeele õpetamist abiõpet vajavatele lastele, nende kõne arengut ja keeleteadmiste ning -oskuste kujundamist. Kuid nimetatud protsessi võivad uurida väga erinevad teadused, nagu psühholoogia, füsioloogia, psühholingvistika, logopeedia jm. Järelikult vajab objekt täpsustamist, s.t. on vaja määratleda uurimise **aines**. Selleks on emakeeleõpetuse didaktiline külg.

Eesti keele kui emakeele erididaktika (abiõppe metoodika) uurib eesti keele õpetamise ja õppimise didaktilisi seaduspärasusi abiõppe tingimustes.

Ainese täpsustamiseks konkretiseeritakse, mille õpetamist-õppimist erididaktika uurib. A. Aksjonova (A. K. Аксенова, 1986) järgi on selleks suulise ja kirjaliku kõne kui suhtlusvahendi ning kõne kui korrigeerimise ja tunnetustegevuse viisi kujundamise uurimine. Tänapäeval tuleks kindlasti lisada, et omandada tuleb mitte ainult suhtlemisvahend (selleks on tegelikult keel, kõne on üks suhtlemisviisidest), vaid kujundamist ja korrigeerimist vajab esmajoones suhtlemine kui spetsiifiline inimtegevus. Alahinnata ei tohi ka kõne reguleeriva-planeeriva funktsiooni arendamist (K. Karlep, 1998).

Täpsustatult on emakeele erididaktika (EED) aines järgmine.

Emakeele (eesti keele) erididaktika uurib eesti keele kui suhtlemis- ning tunnetustegevuse vahendi (rahvusliku märgisüsteemi) ja kõne kui verbaalse suhtlemise, verbaalse tunnetustegevuse ning oma ja teiste tegevuse planeerimise-reguleerimise viiside õpetamise ning õppimise didaktilisi seaduspärasusi abiõppe tingimustes.

Seega, eesti keele erididaktika uurib:

- eesti keele (rahvusliku märgisüsteemi) kui suhtlemis- ja tunnetustegevuse vahendi õpetamist-õppimist;
- kõne kui verbaalse suhtlemise, verbaalse tunnetustegevuse ning oma ja teiste tegevuse planeerimise-reguleerimise viiside õpetamist-õppimist;

Erimetoodika uurib nimetatud aspektide õpetamise-õppimise seaduspärasusi **abiõppe tingimustes**, samuti võimalusi kasutada emakeeleõpet lapse kogu arengu korrigeerimiseks.

Lisagem, et abiõpe võib toimuda erikoolides (esmajoones abikoolides), eriklassides, tavakoolides (kui rakendatakse LÕKd) ning koduõppena. Traditsiooniliselt käsitleb erididaktika emakeele õpetamist põhihariduse koostisosana. Kuid käesolevat aega iseloomustab uurimis- ja õpetamisvaldkonna laienemine ühelt poolt alusharidusele (kõnearendus lasteaias erirühmades), teiselt poolt kutseharidusele. Peale selle, areneb-laieneb **toimetulekuõpe** mõõduka vaimse alaarenguga lastele.

Emakeele erididaktikal (EED) kui teadusel on kaks peamist väljundit — teoreetiline ja rakenduslik. Viimase baasiks on loomulikult teaduslikud üldistused ja teooriad. Praktilise väljundi moodustavad ainekavad, meetodilised soovitusel, õppekirjandus.

EED aines konkretiseeritakse teadusharu peamiste ülesannete näol.

- Määrata emakeele abiõppe õpetuslikud, kasvatuslikud ja korrigeerivad eesmärgid (*milleks õpetada*).
- Määrata õpetamise sisu (*mida õpetada*). Viimane konkretiseeritakse omakorda **ainekavades** ja **õppekirjanduses**: õppematerjali valik ja maht ning selle jaotus õppeaastate kaupa, kujundamist vajavad oskused ja vilumused.
- Välja töötada õpetamise meetodid ja võtted (*kuidas õpetada*) ning neid teoreetiliselt põhjendada. Seejuures tuleb arvestada õpetamise eesmärgi, laste psüühilisi iseärasusi ning keele spetsiifikat.
- Teoreetiliselt põhjendada koostatava õppekirjanduse iseärasusi.

- Esitada teoreetilised alused ja soovituselised õpetajate ettevalmistamiseks ja täiendõppeks.

Kõikide nimetatud ülesannete puhul on teiste keeledidaktikatega võrreldes alati keskseks küsimuseks, *mida tuleb abiõppelastele emakeelt õpetades teha teisti* (võrreldes tavaõppega).

1.2. Osateooriad

EEDd on mõnikord otstarbekas **liigendada** kitsamateks valdkondadeks (koostisosadeks). Üks võimalus on lähtuda ülalpool nimetatud ülesannetest.

Õpetamise eesmärkide teooria. Nimetatud valdkond on oluline teoreetiliselt ja praktiliselt. Eesmärgiseade on äärmiselt dünaamiline ja sõltub nii ühiskondlikest tingimustest (missuguseid oskusi ühiskond abiõppe lõpetajalt ootab) kui ka teaduste arengust. Näiteks tänapäeval on kerkimas küsimus sellest, kas suhtlemisõpetuses on esmatähtis kujundada oskus *viisakalt sotsiaalabi paluda* või *suhelda otstarbekalt tööprotsessis*. Selliste küsimustega tegeleb küll eripedagoogika tervikuna, kuid keeleline aspekt jääb EED lahendada.

Teaduse areng mõjutab eesmärgiseadet veelgi enam. Näiteks lingvistiline pragmaatika ja suhtlemispsühholoogia võimaldavad täpsustada kommunikatiivsete oskuste kujundamise eesmäärke, psühholingvistika nõudeid keele ja kõne valdamisele jne. Eesmärgiseade dünaamikat kajastab küllaltki hästi ainekavade (programmide) ajalooline võrdlemine.

Õpet eesmärgistatakse väga mitmel tasandil. Osa eesmäärke sõnastatakse riiklikul tasandil: abiõppe lõppeesmärgid (pädevused ehk kompetentsused), kooliastmete ja etappide eesmärgid, klassi õpitulemused. Riiklik eesmärgiseade annab siiski ainult raamid. Konkretiseerimine toimub kooli ja klassi ulatuses. Pealegi, osa õpilasi vajab individuaalset ainekava (IAK). Loomulikult on ees-

märgiseade sel juhul õpetaja ülesandeks. Täielikult on õpetaja ülesandeks määrata ja sõnastada teema käsitlemise eesmärk konkreetsetes klassis, tundide ja töövõtete eesmärgid. Selleks vajab õpetaja teadmisi ja oskusi laste lähtetaseme diagnoosimiseks, samuti orienteerumiseks materjali käsitlemise raskusastmetes. Käesolevas töös pööratakse nimetatud küsimuste juurde tagasi veel mitmel korral.

Õpetamise sisu teooria on aluseks õppematerjali valikule ja järjestamisele, õpetatavate oskuste ja vilumuste määratlemisele, hoiakute ja hinnangute kujundamisele. Selleks tuleb ühelt poolt arvestada ühiskonna nõudeid (kajastuvad LÕK nõuetena), teiselt poolt lapse arengu iseärasusi, nende potentsiaalseid võimeid. Erimetoodika ülesandeks ongi leida otstarbekas kompromiss ühiskonna soovide ja lapse võimete vahel. Näiteks, mis on lapsele vajalikum, kas parem õigekirjaoskus või lugemistehnika, kas parem lugemistehnika või oskus orienteeruda teksti sisus mõneti konarliku tehnikataustal, kas ja millal õpetada käänamistabelit või harjutada käändevormide kasutamist funktsioonide kaupa jne. Kõige selle juures arvestatakse loomulikult keele spetsiifikat. Et maksimaalset tulemust kõigis õpetatavates valdkondades pole võimalik saavutada, tulebki teha valik.

Emakeele abiõppe sisu iseärasuseks tavakooliga võrreldes on see, et õpetamist vajavad ka sellised oskused ja keelevahendid, mis eakohase arenguga õpilastel on iseseisvalt omandatud või kujunevad teiste õpitavate oskuste taustal peaaegu märkamatuult. Näiteks eakohase arenguga lapsed valdavad kooli astudes peamisi lausemalle, suudavad jutustada. Abiõppe I klassi lapsel on aga paremal juhul omandatud baaslausete kasutamine või on baaslausedki agrammatilised. Oskus moodustada laiendatud lihtlauset, koondlauset ja liitlauset kas puudub täiesti või õnnestub ainult üksikutel juhtudel. Ärakiri vähemalt $\frac{3}{4}$ tavakooli õpilastel spetsiaalset õpetamist ei vaja (omandatakse õpitegevuse käigus), abikoolis aga ärakirjaoskus õpetamata ei kujune. Loomulikult ei piirdu iseärasused toodud kahe näitega.

Õpetuse eesmärgistamise teooriad ja sisu tuginevad paratamatult teineteisel, s.t. nimetatud küsimusi ei saa lahendada lahus. Õpetamise sisu teooria, sõltudes ühiskonnas püstitatud eesmärkidest ja baasteaduste arengust, otsib seega vastuseid järgmistele küsimustele.

- Keelematerjali korraldamise üldised põhimõtted sõltuvalt õpetamise eesmärkidest. Näiteks, kas pidada kõnearenduses keskseks üksuseks sõna, lauset või ütlust kui kõnesegmenti (ütlus võib koosneda ühest lausest); mis vahekorras on grammatika õpetamisel morfeemid, sõnavormid, laused (vastus sõltub sellest, kas eesmärgiks on grammatika praktiline omandamine või omandatud vahendite teadvustamine). Seejuures peab arvestama keele spetsiifikat. Näiteks, kas esmase sünteesi üksuseks lugema õppides on silp, silbirühm (kõnetakt) või sõna? Nagu teada, on kõik nimetatud variandid võimalikud, kuid nende otstarbekus sõltub keelest.
- Konkreetse keelematerjali valiku ja järjestamise põhimõtted. Lahendamist vajavad näiteks järgmised küsimused: lugemistekstide ja vestluste temaatika ning neis kasutatav sõnavara; lausemallide valik ja järjestus, käändevormide funktsioonid, käsitlemise järjestus ning keeleharjutuste sõnavara; lugema ja kirjutama õpetamisel kasutatavate sõnade foneemkoostis ning lausemallid, foneemide-grafeemide õppimise ning pikkussuhete käsitlemise järjestus jne.
- Passiivsete ja aktiivsete keeleüksuste, praktiliste ja teadlike keelekasutusoskuste ning keeleteadmiste määratlemine. Nimetatud eesmärgi täitmiseks tuleb meetodikal hankida teadmisi operatsioonidest, mida rakendatakse kõneloomes ja kõnet (tekste) tajudes, analüütilisi ja sünteetilisi keeleharjutusi sooritades, s.t. vajalik on psühholoogiline ja psühholingvistiline taust. Otstarbekas on seejuures eristada keelelisi ja metakeelelisi operatsioone. Viimaste hulka kuuluvad kõik need operatsioonid, mida sooritatakse keeleüksuste koostise teadvustamiseks (teadlik analüüs) või teadlikuks moodustamiseks. Näiteks: häälimine, häälikute pikkuse muutmine, käänamine ja pööramine (tabeli järgi), sõnade liitmine ja tuletamine esitatud morfeemidest jne. Ka kõneloome ja -taju keelelisi

operatsioone on võimalik õppimise käigus sooritada kui meta-keelelisi. Sel juhul on eesmärgiks operatsiooni sooritamine (operatsioon on muudetud toiminguks) ja selle teadvustamine, mitte aga veel operatsiooni rakendamine kõnetegevuses. Järelikult jaotuvad metakeelelised operatsioonid kaheks: ühel juhul analoog reaalses kõnetegevuses puudub (nt. häälimine), teisel juhul on eba-teadlik analoog olemas (nt. sõnavormide sobitamine sõnaühendisse). Teiseks jaotuvad metakeelelised operatsioonid selle järgi, kas eesmärgiks on teadvustada keeleüksuse formaalset struktuuri või sooritada semantiline analüüs. Õppeülesande algoritm sisaldab sageli mõlemaid: keeleüksuse muutmine (*vennaga-vennata; tool-kool*), keeleüksuste tähenduse võrdlemine, keeleüksuste koostise võrdlemine, tähendust muutva üksuse leidmine (*kool-tool; vennaga-vennata*). Teooria üheks praktiliseks väljundiks ongi õpi-ostkuste algoritmid (toimingute operatsioonaalne koostis). Algoritmid omakorda võivad olla erisuguse üldistusastmega. Eelnevalt esitatud algoritm sobib tööks mitme teema puhul (häälikanalüüs, sõnamoodustus, sõnade muutevormid, sõnaühend, lause jm.), on seega üldistatud algoritmi näidis. Ühe teema (häälikupikkuste õigekiri) ulatuses rakendatava algoritmi näidis on järgmine: vea-ohlike häälikute leidmine → veaohlike häälikute pikkuste muutmise, häälikute pikkuse võrdlemine ja määramine → tähevalik → kirjutamine → enesekontroll (kaasnev või järgnev).

Õpetatavate keeleteadmiste hulka püüab erimetoodika, arvestades laste võimeid, piirata. Täiesti loobuda teadmistest aga ei saa. Näiteks õigekirja õpetamine eeldab, et laps eristaks täishäälikuid, suluta kaashäälikuid ja sulghäälikuid, tunneks ära häälikuühendid ja lihthäälikud. Sõnavormide käsitlemisel on vaja luua kujutlused tunnusest ning sõnalõpust jne.

Teadmisi ei ole õige vaadelda ainult kui teaduslike terminite ja/või verbaalsete reeglite tundmist. Näiteks täishäälikud on abi-õppe algklassiõpilasele “punased häälikud”, diftong — “punased naabrid” jne. Lapsele on vajalik üldistatud kujutlus, alles hiljem viiakse (kui viiakse) see kokku termini või reegluga. Ka saab keele-

nähtuse (kujutluse) tähistamiseks kasutada sümboleid ja skeeme (täishäälik \leftrightarrow punane noop). Praktilise ja teoreetilise õppe osatähtsuse poolest on huvitav võrrelda emakeeleõpetuse sisu abiõppes ja tavaõppes ning eesti keele kui teise keele õpetuses. Praktiliste oskuste kujundamise poolest ilmneb sarnasus teise keele õppega, omandatu teadvustamise ning lugema ja kirjutama õppimise seisukohast on abiõpe lähemal emakeele tavaõppele algklassides.

Õpetamise meetodite ja võtete teooria annab võimaluse otsustada, missugune õpetaja ja õpilaste (koos)tegevus on ühe või teise eesmärgi täitmiseks otstarbekas. Vaja ei ole mitte ainult võtete ja harjutustüüpide loetelu (sageli ootavad pedagoogid esmaajoones seda), vaid kindlasti ka teadmisi nende valikuks ja õppeülesannete koostamiseks. Selleks peab õpetaja suutma ette kujutada oma tegevust ja sellele vastavat õpilaste tegevust. Kui pedagoog ei valda teooriat, võib harjutuste-ülesannete valik osutuda juhuslikuks. Küllaldane teoreetiline ettevalmistus võimaldab aga alati harjutusi ka ise koostada. Osateooria ülesandeks on põhjendada ja selgitada järgmist.

- Missugused töövõtted kindlustavad keeleüksuste äratundmise, tähenduse mõistmise, koostamise, kasutamise?
- Missugused töövõtted soodustavad orienteerumist ülesandes, ülesande täitmist ja (enese)kontrolli?
- Kuidas kindlustada ülesannete sobiv raskusaste? Põhimõtteliselt on pedagoogil selleks järgmised võimalused: reguleerida keelematerjali keerukust, kasutada või mitte abivahendeid (pildid, skeemid, sümboolid), osaleda erineval määral õpilaste tegevuses (koostöö, tegevuse ettenäitamine, keelenäidise esitamine, tööjuhiste kasutamine). Mida nõrgemad on õpilase võimed, seda täpsem peaks olema raskusastme reguleerimine.
- Missugune harjutuste süsteem võimaldab jõuda keeleülesande hargnenud ja materialiseeritud täitmisest oskuse automatiseerimiseni?

- Missugune on semantilise ja formaalse analüüsi osatähtsus, analüütiliste ja sünteetiliste harjutuste suhe? Õpetamise eesmärged arvestades on abiõppes eelistatud semantiline analüüs ja sünteetilised harjutused.

Harjutuste-ülesannete süsteemi koostamise aluseks on teadmised keelelistest ja metakeelelistest operatsioonidest sõltuvalt teemast (psühholingvistiline aspekt) ning oskuste-vilumuste omandamise etappidest (psühholoogiline aspekt). Nimetatud seisukohtade rakendamine nõuab omakorda laste psüühiliste iseärasuste arvestamist.

- **Õpetamise vahendite teooria.** Osateooria ülesandeks on kõigepealt määrata otstarbekas õppevahendite komplekt, ning õpetajale vajalik metoodiline kirjandus. Vastust otsitakse järgmistele küsimustele.

- Missugused õpikud, töövihikud, näitvahendid, jaotvara jne. on emakeele abiõppes vajalikud?
- Missugune on materjali otstarbekas metoodiline esitus (harjutused, ülesanded, nende raskusastmed jne.) õppevahendites?
- Mis ulatuses ja kuidas on vaja õppetekste adapteerida?
- Mis ulatuses ja mil viisil saab kasutada tavaõppele koostatud õppekirjandust?
- Mis põhimõtetel koostatakse ja täiendatakse emakeele abiõppe ainekava?
- Mida peaksid sisaldama metoodilised juhendid ja õpetajaraamatud?

Nimetatud küsimustele püütakse vastata edaspidi. Osateooria praktiliseks väljundiks on õppe-metoodiline kirjandus jt. vahendid.

- Emakeele abiõppega tegelevate **pedagoogide ettevalmistamise ning täiendõppe teooria.** Osateooria ülesandeks on põhjendada ettevalmistuse sisu, mahtu, õppevorme, s.t. määratleda EED kui õppeaine.

Võrreldes EEDd kui teadust ja kui õppeainet, ilmnevad mõningad erinevused. EEDd kui õppeainet iseloomustavad järgmised tunnused.

- Õppeaine kursuse koostamisel valitakse materjal, lähtudes andmete vajalikkusest õpetajale.
- Peale teoreetilise materjali käsitlemise on ainekavas ette nähtud praktilised ülesanded ja praktika erikoolis.
- Õppematerjali liigendatus erineb teadusliku käsitluse jaotusest.

Harilikult tutvutakse metoodika põhiseisukohtadega (teoreetiliste alustega) kursuse üldosas, konkreetseid metoodilisi küsimusi käsitletakse aga vastavalt abiõppe emakeele ainekavale: keeleõpetus (häälikuõpetus, ortograafia, grammatika), kõnearendus (suhtlemine ja väljendusoskus), lugemine (lugemistehnika, orienteerumine tekstis, teksti ümberjutustamine).

Üliõpilaste ülesanded EEDd õppides on järgmised.

- Omandada teoreetilised teadmised eesti keele õpetamise iseärasustest abiõppes.
- Omandada praktilised baasoskused emakeele õpetamiseks: tunnikonspektide koostamine, õppematerjali valik, tundide läbiviimine.
- Omandada teadmised ja oskused laste kõne- ja keeleoskuse diagnoosimiseks ning teaduslikuks uurimistööks (valikuliselt seminari- ja lõputööde käigus).

Täiendõppe kursuste sisu sõltub õpperühmade koosseisust. Erihariduseta pedagoogide puhul alustatakse EED põhiseisukohtade tutvustamisest, seejärel tuuakse võrdlevalt esile eriõppe ja tavaõppe erinevus. Eriharidusega rühmades on rõhk asetatud uute teadmiste ja seisukohtade tutvustamisele.

1.3. Metodoloogia ja uurimismeetodid

Metodoloogia kajastab teaduse neid baasteooriaid ja seisukohti, mida teadusliku uurimise korraldamisel ja andmete interpreteerimisel arvestatakse.

Filosoofilisel tasandil sõnastatakse teaduse (ja mõtlemise) kõige üldisemad seaduspärasused. Näiteks, kas analüüsitakse nähtust dialektiliselt (arengus) või mitte, kas lähtutakse materialistlikust või idealistlikust maailmavaatest. Isegi kui uurija ei teadvusta oma teadmiste filosoofilist tausta, on see ebateadlikult baasteooriate valiku aluseks.

Baasteooriate tasand. Uurijad toetuvad varem välja töötatud teooriatele kas oma ainevallast või naaberteadustest. EEDs on seni arvestatud vähemalt järgmisi teooriaid.

- Teooria kõnetegevuse seaduspärasustest (kõneloome ja kõnetaju tasanditest ja operatsioonidest).
- Teooria laste kõne arengust (bioloogilistest ja sotsiaalsetest tingimustest ning seostest kognitiivse arenguga).
- Teooria vaimsete toimingute kujunemise ja kujundamise seaduspärasustest.
- Teooria lapse aktuaalsest ja potentsiaalsest arenguvallast (kompetentsustest ja potentsiaalidest).
- Teooria korrektsooni-, kompensatsiooni- ja habilitatsiooni-mehhanismidest hääbelise arengu korral.
- Teooria keelest kui märgisüsteemist ning kõnest kui keele kasutamise viisist.

Uurimisprintsipiide tasand. Nimetatud tasandil konkretiseeritakse baasteooriate seisukohad. Nimetagem järgmisi põhimõtteid.

- Eristatakse keelelisi ja metakeelelisi operatsioone, s.t. keele kasutamist kõnetegevuses ning keeleüksuste analüüsi ja/või sünteesi kui õpiülesandeid.
- Laste kõne arengut uuritakse süsteemselt (kõiki keeletasandeid; nii semantikat kui ka formaalseid tunnuseid).

- Laste kõne arengut ja keelelisi oskusi uuritakse arengus. Ei saa olla abiõppelapse “keskmist” kõnet või “keskmisi” keelelisi teadmisi ja oskusi. Ilmnevad nii individuaalsed kui ka ealised erinevused.
- Esmaste ja teiseste puute analüüsimisel arvestatakse a) kõne ja psüühiliste protsesside, b) kõneoperatsioonide ja keeletasandite vahetõrget. Näiteks abiõppelapse kõnepuue on psüühika suhtes teisene. Teisese kõnepuude puhul on aga omakorda mingi keeletasand kahjustatud esmaselt. Selleks on vaimselt alaarenenud lapsel semantika.
- Uurimisel püütakse leida kõne arengu ja keeleoskuse aktuaalne tase ning potentsiaalsed võimalused (ülesande täitmine mitmesuguse abiga).
- Uuritakse kõne suulist ja kirjalikku vormi, kõiki kõne (keelekasutuse) viise (kõnelemine, kuulamine, lugemine, kirjutamine).
- Uuritakse kõne- ja keeleoskuse seisundit ning kõne- ja keeleoskuse arendamise võimalusi (metoodikat ning õpetamise sisu muutest).
- Uuritakse kõne kasutamist põhilistes funktsioonides: suhtlemine, teiste ja oma tegevuse planeerimine-reguleerimine, verbaalne tunnetustegevus.

EED kui pedagoogika valdkonda kuuluv teadus rakendab esmaajoonel pedagoogika **uurimismeetodeid**, kasutab seejuures ka lähedastes teadustes (psühholingvistika, psühholoogia) välja töötatud meetodikaid.

Peamised meetodid on järgmised: konstateeriv eksperiment, õpetav eksperiment, pedagoogide kogemuste üldistamine, õpilastööde ja dokumentide analüüs, vaatlus, ankeetküsitlus. Konstateerivates eksperimentides rakendatakse väga erinevaid, sh. naaber-teadustes välja töötatud meetodikaid, nagu assotsiatiivne eksperiment, verifitseerimine, keelematerjali taastamine (järelkordamine) jne. Õpetavad eksperimendid jaotuvad omakorda kolmeks: **pilootkatsed** võimalike töövõtete või nende raskusastme väljaselgitamiseks enne põhieksperimenti; **metoodiline eksperiment**

ühe või teise õpetamismeetodi või võtte otstarbekuse uurimiseks; **kujundav eksperiment** mingi puuduva ja varem õpetamata oskuse kujundamiseks. Kujundatav võib olla mõni kõneoperatsioon, operatsioonide rühm või koguni kõneoperatsioonide süsteem tervikuna. Metoodilise eksperimendi näiteks võib olla võrdlev uurimus selle kohta, kas sõnavormi analüüsi on otstarbekas alata tüvest (moodustatakse ja eraldatakse tüvi, seejärel tunnus ja lõpuks sõnalõpp) või lõpust (analüüs sooritatakse vastupidises järjekorras). Kujundava eksperimendi näitena võib tuua katse, mille käigus õpetatakse baaslauseid ühendama keerulisemaks süntaktiliseks konstruktsiooniks, kui lapsed seda veel teha ei oska. Spontaanseks kujundavaks eksperimendiks (planeerimata eksperimendiks) on tegelikult igasuguste uute oskuste õpetamine, näiteks lugema ja kirjutama õpetamine. Spontaanse eksperimendi puhul on uurija ülesandeks tulemuste (taseme) fikseerimine.

Nii planeeritud metoodilise kui ka kujundava eksperimendi tingimusteks on laste taseme mõõtmine enne ja pärast õpetamist. Kui vähegi võimalik, uuritakse paralleelselt kontrollrühma, kus õpetamine toimub tavapäraselt.

1.4. EED kujunemine

Mingi teaduse või teadusharu kujunemiseks on vaja sotsiaalset tellimust ja teoreetilisi eeldusi teiste teaduste vallas. EED kujunemise protsess jaotub kaheks etapiks: metoodika **praktiline adapteerimine** ja teoreetilisele baasile ning empiirilistele uurimustele tuginev **teooria kujunemine**.

Metoodika praktiline adapteerimine oli vajalik alates esimeste abikoolide ja -klasside avamisest Eestis (Tallinnas 1923, Pärnus 1924, Tartus 1925, Kosejõe koolkodu 1943). Esimesi katseid vaimupuuetega laste õpetamiseks tehti varemgi, näiteks Pärnu-Jaagupi õppeasutuses Nain alustati õpetamist H. Valma juhtimisel 1913. a. Tugineti Saksamaa, Ungari, Soome ja Rootsi kogemustele. Ilmusid (peamiselt H. Valma sulest) esimesed eripedagoogi-

lised publikatsioonid eesti keeles, kus muuseas oli sõnastatud vajadus arendada abiõppelaste kõnet (J. Kõrgesaar, E. Veskiväli, 1987). Pärast II maailmasõda alustati Tallinna ja Kosejõe EIK õpetajate initsiatiivil programmide ja emakeeleõpikute ning -lugemike koostamist. Neist VII klassi lugemik on kasutusel tänapäevani. Tähelepanu väärib Tallinna EIK õpetaja, hiljem direktori asetäitja S. Juhani tegevus, kes osales programmide koostamisel ning oli mitme õpiku kaasautor. Emakeele abiõppe õpikute teisteks autoriteks olid H. Kõlli, E. Lipp, Ö. Rimpau, J. Rosin, M. Lindsaar.

Programmides oli tegelikult küll eesti keele algõpetuse ainekava ainult jaotatud pikema aja peale, õppekirjandus aga oli koostatud alates VI klassist. Algklassid, kus õpetamine spetsiifilisem, olid tegelikult õppekirjanduse poolest esialgu katteta, kasutati tavakooli algklasside õpikuid ja lugemikke.

Esimesed eripedagoogika teoorial põhinevad praktilised otsingud algasid 1960. aastate teisel poolel. Selleks ajaks oli abikoolide hulk Eestis mõne aasta jooksul oluliselt kasvanud ja tõstatati küsimus eripedagoogide ettevalmistamisest eestikeelsele abikoolile. Kõigepealt suunati aastatel 1960–1962 Moskvasse eripedagoogikat õppima 18 üliõpilast. Neist naasis diplomeeritud pedagoogina 16 (7 oligofrenopedagoogi ja 4 logopeedi). Abiõppe emakeeleõpetusega või EEDga laiemalt tegelesid neist T. Espe (*Logopeedia aluste* koostaja ja üks autoritest), L. Vesker (uurinud alakõnega laste suulist ning kirjalikku kõnet, koostanud õppekirjandust), A. Düna (kirjutamispuuetega laste õppevahendite koostaja), samuti käesoleva raamatu autor. Erihariduse omandasid Leningradis ja Moskvas veel mõned üksiküritajad, kes osalesid samuti EED kujunemises (L. Rõuk, H. Kõrsmäa).

Perioodi viimase 30 aasta jooksul iseloomustavad järgmised omavahel seotud protsessid.

- **Teadusuuringud**, mille väljundiks on kaitstud teaduskraadid ja teadusartiklid. Moskvas defektoloogia teadusliku uurimise instituudi (DTUI) juures läbisid aspirantuuri ja kaitsesid kandidaadikraadi K. Karlep (*Eesti õppekeele abikooli õpilaste kirjutamis-*

puuded, 1971) ja L. Vesker (*Alakõnega laste hääduspuuded*, 1977), J. Kõrgesaar (*Abikooli I–II klassi õpilaste kõnetegevuse aktiveerimise teed*, 1981).

Hiljem on Tartu Ülikoolis kaitsnud pedagoogikadoktori kraadi K. Karlep (*Abikooli emakeeleõpetuse sisu ja metoodika põhjendus*, 1993) ning magistrikraadi K. Plado (uuris liitlause õpetamist hälviklastele) ja M. Padrik (uuris sõnatuletuse õpetamist alakõnega õpilastele). Seni avaldatud TÜ teadustööde sarjas *Töid eripedagoogikast* (1999. aastal ilmus 15. number) on alati olnud ka artiklid EED valdkonnast.

Väga suure töö eksperimentaalse materjali kogumisel on teinud TÜ eripedagoogika osakonna üliõpilased. Kursuse- ja diplomitöödest (tänapäeva terminoloogia järgi seminari- ja lõputöödest) on EED küsimustele pühendatud ligi veerand.

Uuritumad teemad on järgmised: **kirjutamis-** ja **lugemispuuded** eesti keeles ning nimetatud puuetega õpilaste vastavate oskuste korrigeerimine; **süntaktiliste konstruktsioonide** (lause, sõnaühendi) mõistmine, koostamine ja õpetamise võimalused; hälviklaste enesekontrolli iseärasused; **sõnaliikide** ja **sõna muutevormide** õpetamine hälviklastele. Teoreetilises plaanis on käsitletud kõneloome ja kõnetaju psühholingvistilisi seaduspärasusi, koostatud eesti keele iseärasusi arvestavad lugemise ja kirjutamise kognitiivsed mudelid, välja töötatud (osaliselt) õppekirjanduse adapteerimise alused.

- **Metoodika adapteerimine** on toimunud paralleelselt teadusuuringutega. Kui olla täpsem, siis alustati nimetatud tegevust Tallinna EIKs isegi varem osakonna avamisest TÜs. Väljundiks on olnud ainekavad, õpikud ja töövihikud, metoodilised juhendid ning artiklid, loengumaterjalid nii üliõpilastele põhiõppes kui ka eripedagoogidele ja tavakooli parandusõppe õpetajatele täiendõppes. Ülevaadet õppe-metoodilisest kirjandusest vt. ptk. 6.

Metoodika adapteerimisel on suured teened Tallinna EIK1, eriti aga Tartu abikooli (käesoleval ajal Tartu Kroonuaia Kooli) õpetajatel-entusiastidel. Tallinna EIKs alustas metoodilisi otsinguid rühm õpetajaid (E. Markvart, R. Karu, H. Kõrsmäe) koos käes-

oleva raamatu autoriga (aastatel 1965–1968 nimetatud kooli direktori asetäitja õppealal). Otsiti uusi võimalusi hälviklaste kirjutama ja lugema õpetamisel, hiljem püüti abikooli tingimustele kohandada kogu keeleõpetust. Just Tallinna EIKs alustati noopide kasutamist häälik- ja foneemanalüüsi õpetamiseks (H. Kõrsmäe). Kahjuks nappis teoreetilisi teadmisi, mille tõttu esialgu alahinnati semantilise analüüsi osatähtsust ning süntaksi rolli kõnearenduses.

Lugemike koostamist vanematele klassidele jätkas S. Juhani. Abikooli II ja III klassile koostasid lugemikud H. Randmäe ja K. Spreng.

Pärast defektoloogiaosakonna avamist Tartus hakkas metoodiliseks laboratooriumiks kujunema Tartu abikool. Alates 1971. aastast on metoodika katsetamisel ja õppekirjanduse koostamisel osalenud õpetaja E. Vihm, alates 1974. a. osakonna vilistlane A. Kontor. Nimetatud kaks pedagoogi on sellest ajast alates osa võtnud nii emakeele abiõppe ainekavade kui ka õppekirjanduse koostamisest. Nagu juba märgitud, on küllaltki suur olnud ka üliõpilaste roll, sh. õppematerjali katsetamisel. Tasub märkimist fakt, et Eesti oli üks vähestest kohtadest NSVLs, kus arenes emakeelne abiõpe (kui mitte arvestada venekeelset Venemaal).

EED kujunemise teaduslikuks taustaks olid kõigepealt Eesti keeleteadlaste (M. Hint, H. Rätsep, H. Õim jt.) ning emakeele metoodikute (M. Kampmann, E. Koemets, J. Käis, V. Maanso, N. Remmel jt.) tööd. Hiljem kujunes asjalik koostöö emakeele algõpetuse uurijatega (L. Kivi, M. Roosleht) Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudist.

Eripedagoogiliseks taustaks oli Vene defektoloogia. Tänapäeval on selles alust märkida nii positiivset kui ka vajakajäämisi. Moskva defektoloogia teadusliku uurimise instituudis (DTUIs) töötasid või olid töötanud mitmed L. Võgotski õpilased ja endised kaastöölised (R. Boskis, R. Levina, A. Luria, J. Schiff, N. Morozova, L. Zankov, M. Pevzner, T. Vlassova, I. Solovjov või omakorda nende õpilased G. Dulnev, V. Lubovski, V. Petrova jt.). Kõik nimetatud teadlased tegelesid rohkemal või vähemal määral hälviklaste kõne uurimisega, olid saanud põhjaliku psühholoogiaalase

ettevalmistuse, tundsid hästi L. Võgotski töid (need olid aga üldsusele pärast pedoloogia "purustamist" 1936. aastal praktiliselt kättesaamatud), samuti J. Piaget', K. Levini jt. käesoleva sajandi tuntud psühholoogide töid. L. Võgotski ja A. Luria seisukohtade vastu tunneb maailm huvi ka tänapäeval. Selline kollektiiv kindlustas sajandi keskpaigas küllaltki kõrge uurimistööde taseme. Kahjuks jäid aga teoreetilised uurimused üsnagi suures ulatuses praktikas realiseerimata.

Praktiliselt kasulikuks osutusid ka mõned NSVL hariduspoliitika seisukohad ja tulemused.

- Katse luua unifitseeritud kooli, mis kogu hariduspoliitika seisukohalt on hinnatav kui negatiivne nähtus, soodustas teaduslikku uurimist defektoloogia valdkonnas. Nimelt oli riik oma eesmärkide täitmiseks huvitatud hälvikute uurimisest.
- Vene abikoolid olid kindlustatud programmide ja õpikutega, samuti metoodilise kirjandusega, mida vähemalt osaliselt sai kasutada näidisenä.

Kahjuks olid teaduskontaktid sel ajal valdavalt võimalikud ainult Nõukogude Liidu ulatuses, maailmakirjandus oli vähe kättesaadav. Kuigi NSV Liidus elas palju rahvusi, ei olnud võrdlevad uurimused eriti soovitatavad. Siiski hakkasid mõned eripedagoogid (Leedus, Moldaavias) lõpuks keelte ja kultuuri erinevusi esile tõstma.

Nagu juba märgitud, oli 1960. aastatel vene abikool varustatud nii õppe- kui ka metoodilise kirjandusega. EED ei kujunenud siiski venekeelset abiõppe erimetoodikat kopeerides. Seda ei võimaldanud juba keelte erinevus. Peale selle, vene keele abiõppe metoodika töötati välja sajandi keskpaigas ja arenes hiljem küllaltki tagasihoidlikult. Näiteks I. Kornevi (1949) tõstatatud küsimus semantilisest analüüsist ja M. Feofanovi ettepanek tegelda käändevormide tähendusega (1955) jäid praktikas realiseerimata. Abiõppes peaaegu ei tegeldud ka sõnaühendiga ning lausemallidega. Samal ajal suutsid nürmikute keeleõpe ja kõnearendus (K. Korovin, A. Zikejev), samuti logopeedia (B. Grinšpun, R. Lalajeva,

J. Sobotoviš jt.) arvestada metoodilise mõtte arengut tunduvalt enam.

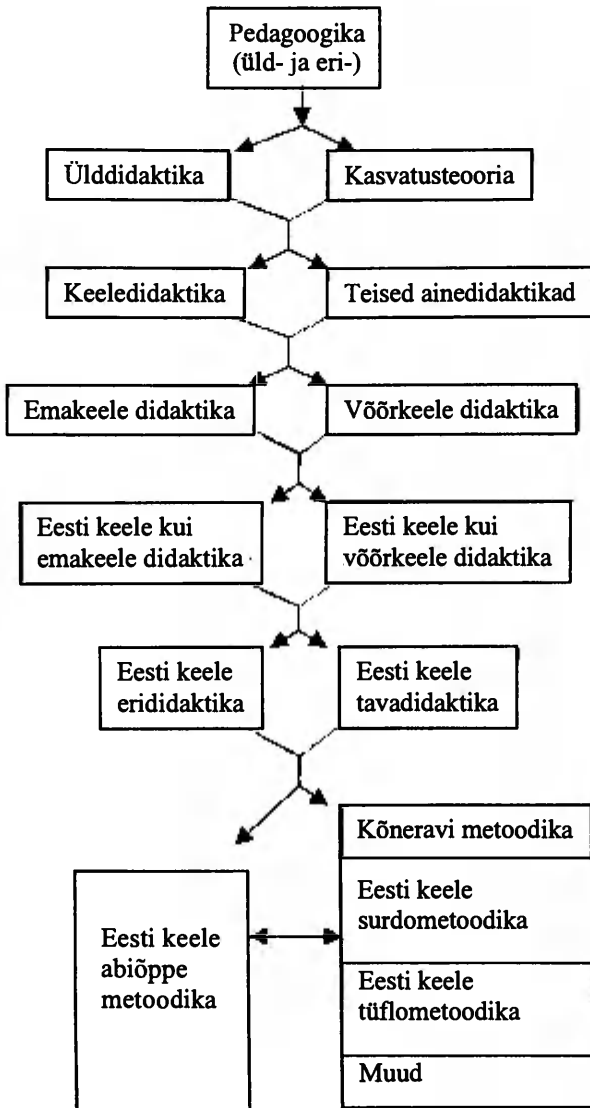
Huvi pakkusid samuti A. Luria tööd afasioloogiast ja neuro-lingvistikast, L. Võgotski koolkonna esindajate uurimused vaimsete toimingute kujundamise seaduspärasustest (P. Galperin jt.), mis leidsid rakendust ka tavakooli emakeeleõpetuse metoodikas (D. Elkonin, V Davõdov jt.), eriti aga Moskva koolkonna psühholingvistide tööd (A. A. Leontjev jt.). Viimased olid hästi kursis kogu psühholingvistika arenguga maailmas. Peamiselt H. Öimu tööde ja tõlgete kaudu olid Eestis kättesaadavad ka generatiivse grammatika (muutegrammatika) esindajate uurimused (N. Chomsky, G. Miller jt.).

Seega oli EED didaktika arengu teaduslik kandepind ajalooliste tingimuste tõttu küll piiratud, kuid siiski laiem kui venekeelsel abiõppe metoodikal.

1.5. EED seosed teiste teadustega

Teaduste arengut iseloomustab kaks tendentsi: toimub diferentseerimine ja kujunevad uued teadused (teadusharud); tihenevad samu või lähedasi objekte uurivate teaduste seosed, sh. kujunevad uued piirteadused. EED asukohta teiste teaduste hulgas on otsustavalt analüüsida kahes plaanis: seosed teiste samasse valdkonda kuuluvate (pedagoogiliste) teadustega, seosed teistesse valdkondadesse kuuluvate teadustega.

EED on teiste pedagoogiliste teadustega omakorda kas hierarhilistes (nt. EED ja üldine keeledidaktika) või horisontaalsestes (nt. emakeele abiõppe didaktika ja emakeele surdodidaktika). Esiimesel juhul on tegemist uurimisainese erineva üldistusastmega, teisel juhul sama tasandi teadusharudega. Alati ei ole aga üldistusaste üheselt eristatav ja võib rääkida diagonaalseostest (nt. EED ja eesti keele kui võõrkeele didaktika). Seoseid kajastab joonis 1.

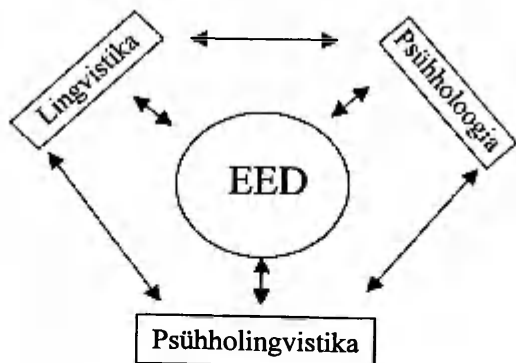


Joonis 1. EED seosed teiste pedagoogiliste teadustega.

Joonisel 1 esitatud skeem ei ole (lihtsuse huvides) täiuslik. Nimelt ei ilmne sellel ülddidaktika jaotus eri- ja tavadidaktikaks, erididaktika jaotus tüflo-, oligo-, surdodidaktikaks jne. Skeem ei kajasta ka logopeediat, mis on üks eripedagoogika koostisosadest. Seega skeemi kõige madalamale tasandile paigutatud *kõneravi metoodika* ei ole logopeedia sünonüümiks, vaid katab ainult osa logopeediast.

EED on seotud veel mitme teadusega, õigemini teadusvaldkonnaga ja kasutab nende teooriaid ning kogutud andmeid. Olulisemad neist on järgmised: **psühholoogia**, **lingvistika**, **semiootika**, **meditsiin**. Sõltuvalt uurimise ainesest võivad kujuneda küllaltki huvitavad teaduste kombinatsioonid. Näiteks defektoloogia (terminit küll tänapäeval eriti ei aktsepteerita) ühendab hälviklaste pedagoogilise, psühholoogilise ja meditsiinilise uurimise. EEDd huvitab aga eriti piirteadus **psühholingvistika**, mis tänapäeval mõjutab keeledidaktika arengut kõige enam (vt. lähemalt K. Karlep, 1998).

Õeldut arvestades on otstarbekas määratleda EED baasteadused (jn. 2).



Joonis 2. EED baasteadused.

Lingvistika ja psühholoogia on väga mahukad teadusvaldkonnad. On loomulik, et EED teeb omakorda osateadustes ja -teooriates valiku. Näiteks psühholoogiateadustest pakuvad metoodikale suuremat huvi järgmised: pedagoogiline psühholoogia, arengupsühholoogia, kognitiivne psühholoogia, eripsühholoogia, kõnepsühholoogia, suhtlemispsühholoogia. Lähemalt käsitletakse EED ja baasteaduste vahekorda järgmises peatükis.

2. BAASTEADUSED

EED kui keeledidaktika areng sõltub esmajoones kogu pedagoogika, mõneti rohkem küll didaktika arengust. Seosed on seejuures kahepoolsed. EED tegeleb konkreetselt keeleüksuste ja kõneprotsesside õpetamisega hälbelise arenguga lastel. On arusaadav, et uued teadmised keelest ja keele omandamisest ning kasutamisest võimaldavad meetodikat edasi arendada. Nagu teada, tegelevad nende küsimustega keeleteadus (laiemas plaanis kogu lingvistika), psühholoogia ja psühholingvistika.

Et uurimisobjekt on sageli sama, on nimetatud teadusi mõnikord raske piiritleda. Näiteks N. Chomsky *universaalse (generatiivse) grammatika* teooria kuulub nii psühholingvistika kui ka keeleteaduse raudvarasse, neurolingvistikat peetakse mõnikord psühholingvistika koostisosaks, kognitiivne psühholoogia tegeleb kõneloome ja kõne mõistmise uurimisega (viimased on aga psühholingvistika keskseteks küsimusteks). Sellele vaatamata püütakse järgnevalt EED seoseid vaadelda kõigis kolmes liinis. Lähtutakse sellest, et keeleüksuste uurimine ja kirjeldamine kuulub esmajoones keeleteaduse, kõneloome ja -taju tasandite, operatsioonide analüüs (sõltuvalt keelest) psühholingvistika ning oskuste ja teadmiste omandamise seaduspärasuste väljaselgitamine psühholoogia valdkonda.

2.1. EED ja keeleteadus

Igasuguse keeledidaktika areng sõltub nii üldkeeleteaduse arengust kui ka ühe või teise konkreetse (õpetatava) keele uurimise seisundist. Pedagoogil on vaja teadmisi keeleüksustest, mida lapsel tuleb

kas praktiliselt omandada või teadlikult analüüsida. Seejuures on vaja teha mingi valik, et leida õpetamiseks vajalik materjal ja see järjestada. Mõnikord on metoodika huvides otstarbekas hoopiski teistsugune keelematerjali kirjeldus, kui kasutatakse keeleteaduses. Näiteks eesti keele foneemid jaotatakse raamatus *Eesti keele grammatika II* (1993) järgmiselt: vokaalid, sonorandid, *v* ja *j*, helitud frikatiivid, klusiilid. Lugema ja kirjutama õpetamisel on aga otstarbekas järgmine rühmitamine: täishäälikud, suluta kaashäälikud, sulghäälikud. Ühe ja sama keele kirjeldus võib sõltuda ka sellest, keda õpetatakse.

Iga keeleõpetus lähtub loomulikult teadmisesest, et eesti keeles on neliteist käänet. Õpetamisel on aga mõnikord otstarbekas arvesse võtta mitte käänevormid, vaid vormiga väljendatavad tähendused. Viimasel juhul on “käänete” arv hoopiski suurem (nt. *ostsin liitri piima, joonistasin raketi, põdra sarved, ukse taga* jne.). Selline lähenemine on otstarbekas abiõppes (vähemalt algklassides) ja eesti keele kui võõrkeele õpetamisel, samuti surdometoodikas ja logopeedias. Tavametoodika lähtub aga seisukohast, et eakohase kõne arenguga lapsed valdavad käänevormide tähendusi praktiliselt. Sel juhul “piisab” 14 käänevormist. Hälviklastel on aga vaja esmajoones omandada käänevormiga väljendatavad tähendused: *liitri piima* (mõõt), *põdra sarved* (kuuluvus) jne. Kui käänete õppimisel aluseks võtta ühe ja sama vormi funktsioonid (grammatilised tähendused), ongi käänete arv oluliselt suurem kui neliteist. Formaalselt on konstruktsioon *Mesilased ärkasid talveunest lja nad korjavad mahlal ja mahl on magus* liitlause (rindlause), kuid tegelikult kajastab selline ahel ainult baaslausete (üksnes kohustuslikke lauseliikmeid sisaldavate lausete) formaalset ühendamist ja on seega primitiivse kõne tunnuseks. Vastavalt on otstarbekas rühmitada sellised konstruktsioonid rindlausest eraldi ning võtta kasutusele **ahellause** mõiste. Toodud näidetest peaks piisama, et mõista järgmist: keeledidaktika ülesanne on keeleteaduse saavutused oma huvides ümber töötada, mitte lihtsalt teadmiseks võtta. Seejuures võib tekkida vajadus leida uusi rühmitusaluseid ja analüüsivõtteid, kasutusele võtta oma terminoloogia jne. EED terminiteks on näi-

teks *suluta kaashäälik, häälimine, veaohlikud häälikud-tähed* jt. Neid termineid ei pea kasutama keeleteadus, küll saavad aga keeleteadlased metoodikuid terminoloogia loomisel abistada. Kokkuvõtteks märkigem, et oluline on vahet teha, kas õpetame keeleteadust või kasutame keeleteadust keeledidaktikas.

Metoodikas kasutatav analüüs ei tohi olla vastuolus keelefaktidega. Näiteks käesoleva sajandi keskel rakendatav täishäälikute ja suluta kaashäälikute käsitlemine ainult kahes pikkuses, lähtudes kirja- ja pildist (ühekordne täht ja topelttäht → kaks pikkust?), viis nii mõnegi õpilase segadusse.

Missugused keeleteaduse saavutused ja tendentsid on keeledidaktikaid, sh. EED kujunemist enam mõjutanud? Üldkeeleteadust iseloomustab viimastel aastakümnetel kaks peamist tendentsi: järjest enam uuritakse hierarhiliselt kõrgemaid keeletasandeid (foneem → morfeem → sõnavorm → sõnaühend → lause → sidus (lauserühm) tekst) ning järjest enam tegeldakse semantikaga (samad tendentsid iseloomustavad ka psühholingvistikat). Vastavalt on muutunud ka rõhuasetused õpetamisel, eriti kõnearenduses: sõnavaratöö kõrval (osaliselt asemel) tegeldakse süntaktiliste üksustega (sõnaühend ja lause) ning tekstiga; keeleüksuste formaalse analüüsi kõrval hakati pöörama tähelepanu semantikale. Eluõigust on võitmas lause semantiline analüüs ning keelendite konstrueerimine, mille puhul semantikat eirata pole võimalik.

Erididaktikas on nimetatud seisukohad (nagu võõrkeelesõpetuseski) tavaõpetusega võrreldes veelgi olulisemad. Nimelt saab praktilist keeleoskust omandada ainult süntaksi tasandil: sõnade ja sõnavormide ning nende tähenduse omandamine toimub kõige loomulikumalt süntaksi kaudu, loogilis-semantiliste kategooriate kaupa. Viimaseid kajastavad keeles üldistatult lausemallid (H. Rätsep, 1978).

Semantikateooria arengus tasub pöörata tähelepanu süvakäänete teooriale (Ch. Fillmore), mis kirjeldab grammatiliste suhete väljendamise võimalusi, ning **kognitiivsele semantikale**

(G. Lakoff), mis selgitab sõna tähenduse omandamist ja mitmekesisust seoses inimese vaimse arenguga. Pedagoogil on vaja teda, mida endast kujutavad ja missugustes suhetes on sõnade (esemeline vastavus, konkreetne või üldistatud kujutus, mõiste, metafoorne ülekanne), sõnaühendite, lausete, teksti tähendused. Lähemalt tulevad nimetatud küsimused vaatluse alla vastavate metoodikateemade käsitlemisel.

Mitte vähem tähtis semantikateooriast pole lingvistiline **pragmaatika**, mis võimaldab mõista ühe ja sama mõtte väljendamise võimaluste paljusust. Ülevaadet nimetatud teooriast vaata K. Karlep (1998). Suhtlemisõpetuseks ei piisa nimelt semantikast (seos *keelemärk* ↔ *reaalsed või mõttelised objektid ja tunnused*) ning süntaksist (seos *keelemärk* ↔ *keelemärk*), vaid vaja on lisaks pragmaatikat, mis kirjeldab seost *keelekasutaja* ↔ *keelemärk*. Küsimus pragmaatika rakendamisest EEDs on küll tõstatatud, kuid pole veel lahendatud. Täpsema ülevaate nii semantika kui ka pragmaatika küsimustest saab prof. H. Õimu tödest.

Olulisematest keeleteaduse saavutustest, mis mõjutavad keeledidaktikat, tuleks nimetada veel järgmisi.

- **Kõne ja keele eristamine**, mis sai alguse F. de Saussure'i tödest. Nimetatud vastandamine võimaldab eristada keelekirjelduse ning keelekasutuse (mingis keeles kõnelemise) õpetamist-õppimist. Vastavalt kujundatakse kas oskust keelt analüüsida ja kirjeldada või keelt kasutada (kõnevõime). Sõltuvalt õpetamise eesmärkidest on nimetatud kaks aspekti erinevates suhetes (näiteks emakeeleõpe kõrgkoolis ja abiõppes).
- Õpetus **foneemidest** ja **grafeemidest** ning sellele tuginev **kirjateooria**. Metoodika (analüüsi- ja sünteesiüksused, õpetavad operatsioonid) sõltub suurel määral sellest, missuguseid kirjaprintsiipe (foneetiline, morfoloogiline, traditsiooniline) ning mis ulatuses rakendatakse. Keskne küsimus on siin alfabeedireeglite ehk tähekasutusreeglite õpetamine: terviksõna koostise äratundmine (inglise keel), häälik-tähtanalüüsi ja sünteesi algoritmi kasutamine (eesti keel) või muud. Eesti lugema ja kirjutama õpetamise eri-

metoodika kujundamisele on oluliselt kaasa aidanud M. Hindi (1973; 1998) tööd (eesti häälikute pikkussuhted, kõnetakt väikseima hääldussegmendina). Just kõnetakt on selline keelespetsiifiline segment, mille ulatuses saab kujundada hääldamist ja analüüsida häälikute pikkust. Kõnetakt on ühtlasi väikseim segment, mida lugema õppides kõigepealt sünteesitakse.

Süntaksiteooriad (kognitiivne süntaks, struktuurisüntaks, generatiivne grammatika jt.). Metoodikat huvitavad sellised küsimused nagu lausemallid, lause keeles ja kõnes, kontekstivaba lause ja lause sidusas tekstis jne. EED arengut on kindlasti mõjutanud H. Rätsepa (1978) ülevaade eesti keele lihtlausetüüpidest, mille aluseks on verbi ja tema laiendite rektsiooni vahekord. Autor on kasutusele võtnud **verbikeskse laiendamata lihtlause** mõiste. Selline lause koosneb verbist ja selle obligatoorsetest laienditest (*Kass magas. Koer liputas saba. Tulija näis talle tuttav*). Praktiline kõnearendus abiõppes algabki verbikesksetest laiendamata lausest, millest igäüks on ühtlasi baaslause, s.t. üksus, mida kontekstiväliselt ei ole enam otstarbekas lühendada. Kuid ka siin tuleb teha valik. Esmane üldistus — **verbikeskse lausemalli** mõiste (säilitatud verb, muud sõnad asendatud vormikategooriatega) — võimaldab pedagoogil kasutusele võtta juba suurt hulka ühe ja sama verbi laiendeid. Näiteks: *Malle pani kassi korvi. Poiss pani raamatud riiulitele*. Järgmisel üldistusastmel esitatud **elementaarlause** mõiste (lausemall, mis on aluseks lausetele, kus kasutatakse kindlat verbide rühma mingis ühises tähenduses) võimaldab harjutusmaterjali rühmitamisel lähtuda **tegevussituatsioonist** (süvasituatsioonist) ja kasutada verbe, mis kõik eeldavad sama struktuuriga lausete moodustamist. Näiteks tegevussituatsioon **PAIKNEMINE** eeldab, et lauses oleks nimetatud paikneja ja paiknemise koht (*Lamp ripub konksu otsas. Jänes kükitab põllul*).

Tekstilingvistika, mis uurib sidusate tekstide struktuuri ning keelelisi tunnuseid. Tekstiloom- ja analüüsioskuste õpetamisel pakuvad huvi mõtteseoste liigid (ahelseos ja paralleelseos), predikaatide hierarhia (peamõttest detailideni), siduslause tunnused

(sõnajärg, siduvad sõnad jm.), teksti koostisesse kuuluvad sidusad lauserühmad, mis kajastavad stseene ja stsenaariume.

Kokkuvõtteks märkigem, et iga emakeele abiõppe ainekava teema eeldab kõigepealt vastava keelenähtuse õpetamiseks sobivat keelekirjeldust. See ei tohi olla vastuolus keelefaktidega, kuid võib erineda traditsioonilisest.

2.2. EED ja psühholoogia

Iga ainedidaktika peamiseks baasteaduseks peetakse õigustatult psühholoogiat. Nimelt võimaldab psühholoogia lahendada järgmisi küsimusi.

- Missugused on teadmiste ja oskuste omandamise seaduspärasused? Psühholoogilisest teooriast (biheiviorism, kognitiivne psühholoogia, tegevusteooria jne.) lähtudes valitakse õpetamise strateegia (meetodid).
- Missugune on ühe või teise oskuse loogilis-psühholoogiline struktuur (operatsioonaalne koostis). Nimetatud teadmiste põhjal otsitakse töövõtted iga operatsiooni (osaoskuse) kujundamiseks ning seejärel nende operatsioonide ühendamiseks toimingus?
- Missugused on õpetatavate isikute ealised, vaimsed, psühhomotoorsed jm. iseärasused? Aspekt on EED seisukohalt eriti oluline, sest võimaldab välja töötada korrektsioonimetoodika alused.

2.2.1. Teadmiste ja oskuste omandamise seaduspärasused

Nimetatud seaduspärasused on osaliselt sarnased igasuguse õppimise korral, ainest sõltumata. Iga õpitegevuse tulemusel areneb mingi väline (materiaalne) või sisemine (vaimne) tegevus, täpsemalt materiaalsed või vaimsed toimingud. Toimingute kujunemise viisid võivad aga mõneti erineda. Kõigepealt, välise hargnenud toimingu arenemine sisemiseks (vaimseks) võib olla vähem või rohkem teadvustatud. Näiteks saab õigekirja omandada kas häälik-

ja foneemanalüüsi ning tähekasutusreegleid teadlikult õppides või mitte. Viimasel juhul kujunevad, kuigi mitte kõigil lastel, eba-teadlikud üldistused (vrd. lapse kõnelema õppimisega). Küllaltki sageli õpivad andekad lapsed märkamatuks ka lugema. Toimingu sooritamiseks vajalikke operatsioone sel juhul tavaliselt ei teadvustata. Üldiselt kehtib aga seaduspärasus (see pole siiski absoluutne), et arenguhälbega laps vajab oma tegevuse teadlikustamist enam, s.t. vajab üldistuste ja seaduspärasuste kujunemise sihi-kindlat suunamist ning kinnistamist.

Hälviklaste õpetamisel on otstarbekas kõigepealt teadlikult kujundada õpetatava toimingu operatsioonid (osaoskused) ning seejärel rakendada need põhitoimingu koosseisus ja automatiiseerida. Väga selgelt ilmneb selline käik õigekirja õpetades-õppides, mille puhul lapsel tuleb omandada järgmised osaoskused (operatsioonid): häälikanalüüs (foneemjärje määramine sõnas), foneemanalüüs (foneemide rühma ja pikkuse määramine), grafeemi valik, kirjutamine, enesekontroll. Üks ja sama osaoskus (operatsioon) võib seejuures olla rakendatav erinevates põhitoimingutes. Näiteks häälikupikkuse muutmine on aluseks häälikupikkuse määramisele kirjutamisel ning sõnavälte taastamisele lugemisel. Mõlemal juhul saab teha valiku alternatiividest (kõnetaktidest). Peale selle, mingi põhitoiming võib olla operatsioonina rakendatav teise toimingu koosseisus. Näiteks kirja-pildile vastav lugemine on osaoskuseks õigekirja kontrollimisel. Seega tuleb toimingu ja operatsiooni eristamisel lähtuda eesmärgist: toimingul on alati eesmärk, operatsioonid on aga toimingu realiseerimise viisid, mida ei pea teadvustama. Kui toimingut alles omandatakse ja igal operatsioonil on vahe-eesmärk, on neid õigem nimetada osatoiminguteks. Osaoskuste valdamine ei kindlusta aga veel põhitoimingu sooritamist. Laps võib osa operatsioone vahele jätta, mõni operatsioon võib olla vähe automatiseeritud jne. Seega vajab põhitoiming omakorda kujundamist.

Nii osaoskuste (on sel juhul iseseisev toiming) kui ka põhitoimingu teadlik omandamine toimub **etapiti**. EED on õpitoimingute kujundamisel küllaltki edukalt kohandanud ja rakendanud

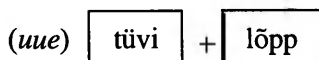
P. Galperini ja tema kaastöötajate metoodilisi soovitusi (vt. ka K. Karlep, 1998, lk. 45–53). Etapid on järgmised.

- Tutvumine toimingu **sooritamise tingimustega** (orientiiridega): mida ja kuidas teha, mis järjekorras operatsioonid sooritada, missugune tulemus on vaja saavutada. Et lapsel on orientiire raske meeles pidada, soovitatakse need esitada kas kirjalikult verbaalse instruksioonina (selleks peab aga laps juba oskama lugeda) või skeemide ja sümbolite näol. EEDs on kasutusel näiteks häälik- ja foneemanalüüsi, sõnavormi analüüsi ja moodustamise jne. skeemid. Näiteks:

A. Sõnas häälikujärje määramise skeem (sõnad *puu* ja *raamat*).



B. Käänevormi analüüsi skeem või moodustamise skeem (ainsuse tüve moodustamine täiendi *uue* abil, lõpu eraldamine või lisamine).



Loomulikult näitab pedagoog toimingu sooritamise ka ette ning õpilased kordavad seda.

- Toimingu harjutamine materialiseeritult. Seejuures tuginetakse orientiiridele ning võimaluse korral fikseeritakse ka tulemus. Näiteks häälikanalüüsi puhul paigutatakse sünkroonselt häälimisega (häälikhaaval sujuvalt hääldamisega *p-u*) skeemile mingid sümbolid (noobid).



Materialiseerimiseks võib kasutada ka kirjutamist. Näiteks sõnavormi moodustades (olgu selleks sõna *pull*, millele tuleb lisada

lõpp *-ga*), võib laps tulemuse märkida järgmiselt: (*uue*) *palli+ga* → *palliga*.

Hästi sobib selliste ülesannete puhul tabelite täitmine.

Algvorm	Tüvi (<i>uue</i>)	Lõpp	Sõnavorm
<i>laud</i>	<i>laua</i>	+ <i>LE</i>	<i>lauale</i>
<i>kuusk</i>	----	+ <i>NI</i>	----

Materialiseeritud tegevus vajab verbaliseerimist. Abiõppelaste puhul tuleb aga kommenteerimisel tihti osaleda õpetajal. Näiteks: *Mille moodustasid? Nimeta tüvi või koguni Õige. Sa moodustasid tüve. Tüvevorm on kuuse. Toimingu kinnitust õige-vale-põhimõttel tuleb alakõne korral pidada oluliseks.*

Mitte alati ei ole võimalik toimingu tulemust materialiseeritult fikseerida. Näiteks lugema õpetamisel kasutatakse mitmesuguseid orientiire: täishäälikute esiletõstmine šriftiga (SABA), vältekandja esiletõstmine ja/või sõnavälte märgid (S^{AA}BAS, SAABAS). Kuidas aga fikseerida lugemise tulemus, sellele tänapäeva metoodika vastust anda ei suuda. Võimalik, et edaspidi rakendatakse nimetatud eesmärgil arvutiprogramme.

Oskuse arenedes materialiseerimise osatähtsus väheneb. Näiteks häälimisel ei ole enam lapsel ees skeemi ja ta laob sõnaskeemi noopidega ise või vastupidi — skeem kui orientiir on ees, kuid tulemus fikseeritakse pilguga (esialgu võib osutada näpuga, klassi ees kaardikepiga jne.).

Toimingu sooritamine materialiseeritult võib olla vajalik erisuguse aja jooksul. Kuid niipea, kui õpilane suudab täita ülesande materialiseerimisvahendite abita, tuleb üle minna järgmisele etapile. Vastasel korral võib lapse oskuste areng pidurduda. Reaalselt on siiski tegemist nn. üleminekuetapiga, kus kergema keelematerjali puhul sooritatakse ülesanne verbaalselt, raskema materjali korral aga kasutatakse abivahendeid. Näiteks õpilane tuleb skeemi või noopide abita toime, analüüsides ühe- ja kahesilbilisi lihthäälikute kaasnevaid sõnu (*sai, muna, katus*), vajab aga materialiseerimist pikemate ja/või keerulisema häälikkoostisega sõnade puhul

(*tüdruk, punased*). Et laste võimed ja areng erinevad, ei toimu üleminek järgmisele etapile klassis üheaegselt, vaid individuaalselt. Raskusastet reguleerib peale materialiseerimisvahendite ja keeleüksuste keerukuse veel pedagoogi osalemine lapse tegevuses.

- Toimingu harjutamine väliskõnele tuginedes. Ülesanne sooritatakse küll peast, kuid hargnenult. Operatsioonide tulemus fikseeritakse verbaalselt. Näiteks analüüsidest sõnavormi *majadel*, on lapse arutluse käik ligikaudu järgmine: Uut maja, maja *on tüvi*. -de *on tunnus*, *neid* (s.t. maju) *on mitu*. -l *on lõpp*. Et toimingu verbaliseerimine on lastele vajalik, kinnitavad tähelepanekud klassis. Väga ilmekas näide on algaja lugeja “vaikne lugemine” Isegi kui puudub hää, on suuliigutused täiesti jälgitavad. Häälimine on märgatav (ja ühtlasi vajalik) ka kirjutamisel. Katsed on näidanud (A. Лурья, 1979), et artikuleerimise takistamine kirjutamise ajal (lapse suu lahti, midagi suus) põhjustab tavakooli I–II klassis kirjavigade mitmekordset kasvu.

Abiõppelapsi iseloomustab oma tegevuse vähene verbaliseerimine (toimingute) õppimise ajal, mis ilmneb ka keeleülesandeid täites (metakeelelisi toiminguid sooritades). Selle tulemusel võib mõni osatoiming jääda sooritamata ja põhitoiming muutub formaalseks. Näiteks laps veerib häälega, kuid sõna tervikuna ei korda. Nii mõnigi kord jääb sõna sel juhul tegelikult sünteesimata. Iseseisval kirjutamisel on tüüpiline puudus see, et õpilane häälikupikkusi ei muuda ja kirjutab sel juhul foneemanalüüsi sooritamata. Niisugune formaalne kirjutamine on eriti iseloomulik abiõppe III–IV klassi õpilastele, kellel häälikanalüüs ja kirjutamine kui graafiline tegevus on juba automatiseerunud, foneemanalüüsis aga veel mitte. Häälikupikkuse muutmine takistab sel juhul kirjutamist, sest eeldab hoopiski aeglasemat töötempot.

J. Morgatševa (Моргачева, 1997) andmetel kajastab mingi toimingu **kiire** ja **verbaliseerimata** sooritamine (autor uuris abiõppe I–III kl. õpilaste oskusi koostada ja analüüsida lihtlauseid, transformeerida lauseid) kvalitatiivselt täiesti erinevaid oskusi. Need on järgmised.

- Toiming on automatiseerunud, teadlik, resultatiivne. Selliseid õpilasi oli klasside kaupa vastavalt 8,6%, 27,0% ja 50,0%.
- Toiming pole resultatiivne, laps mõnda operatsiooni ei valda, tähelepanu juhtimine veale annab vähe tulemusi.

Suurem osa uuritud lastest sooritas ülesandeid sõltuvalt nende keerukusest mõlemal tasemel. Kuid seejuures ei leidunud lapsi, kes oleksid täitnud ülesanded väliskõnele tuginedes (kellel oleks avaldunud tegevusega kaasnev kõne). Just viimane näitab, et abiõppelastel jääb toimingu omandamise verbaliseeritud etapp vahele. Seetõttu muutub kogu oskuste omandamine äärmiselt aeglaselt ja toimingud (nt. õigekiri) ei automatiseeru aastate jooksul.

- **Üleminek vaimsele tegevusele.** Tüüpiliseks peetakse verbaliseerimise vähenemist, sosinkõnele tuginemist. Kuid sosinkõnele saab laps tugineda siis, kui ta varem suutis ülesannet väliskõnes lahendada. Vaimsele ja teadvustatud tegevusele üleminekuks peab olema kujunenud sisekõne. Viimane aga hilineb abiõppelastel mitme aasta võrra. Eelnevalt toodud näited, nagu hääletu veerimine, suulliigutused kirjutamise ajal jne., kajastavadki tegelikult üleminekuetappi. Soovitav on sel etapil tõsta kõne tahtlikkusekavatsuslikkuse taset — muuta hääle tugevust, kõne tempot jne. Näiteks häälda sõna kord valjusti ja siis sosinal, kord kiiremini ja siis aeglasemalt.

- **Toimingu sooritamine vaimselt.** See on etapp, milleni püütakse jõuda (kompetentsuse etapp). Tegevust iseloomustavad sel juhul järgmised tunnused: kiirus, täpsus, resultatiivsus, ülesande täitmine “peast” (kaasneva kõneta), oskus ennast kontrollida.

Kui eelnevad etapid on läbitud ja toiming nii materialiseeritud kui ka verbaalselt omandatud, on selle sooritajal raskuste puhul (nt. keerulisem materjal) alati võimalus tagasi minna eelnevatele etappidele, s.t. sooritada ülesanne hargnenult ja kõnele või välis-tele abivahenditele tuginedes. Niisugune situatsioon on tunnis küllaltki tavapärane: õpilase eksimuse puhul analüüsitakse keelend suuliselt läbi või võetakse appi skeemid-sümbolid.

Toimingute omandamisel ilmnevad abiõppelastel järgmised tüüpilised puudujäägid.

- Toiming pole automatiseerunud. Aeglates tempos ja hargnenult suudetakse ülesanne täita kas õigesti või väheste vigadega, ise- seisvas töös aga eksitakse palju. Väga reljeefselt ilmneb kirjel- datud nähtus kirjutamisel. Ühistöös skeemide abil suudavad lapsed häälikute pikkust muuta ja määrata, ühe- ja kahekordseid tähti valida, ise kirjutades aga mitte. Jääb üle analüüsi kiirust tõsta, operatsioone ühendada (häälikupikkuse muutmine + määramine, häälikupikkuse muutmine + määramine + grafeemivalik), kirjuta- mise tempot aga alandada ning nõuda seejuures eelnevat analüüsi (nt. valida enne kirjutamist skeem).
- Toimingu formaalne automatiseerumine, millest oli juttu juba varem. Sel juhul pole kõik osatoimingud teadvustatud (võivad jää- da hoopiski sooritamata) ning õpilane ei suuda vea puhul midagi ette võtta (tegutseb katse-eksituse meetodil). Enesekontroll sel juhul puudub. Lahenduseks tuleb tagasi minna hargnenud toimingu sooritamisele materialiseeritud etapil.

Eelnev kirjeldus kajastab vaimse toimingu **omandamise etappe**. Kuid hoolimata sellest, kas toiming sooritatakse materialiseeri- tult, verbaliseeritult või vaimselt, koosneb see omakorda kolmest etapist: **orienteeriv-planeeriv, täidesaatev, kontrolliv** (enese- kontroll). Psühholoogiliselt on kõige olulisem esimene etapp: üles- andest arusaamine, vajaliku operatsiooni valik ja järjestamine (mida ja kuidas teha). Edukus sõltub kõne mõistmisest, operatiiv- mälu mahust, oskusest oma tegevust verbaalselt reguleerida, töö- võtete (toimingute operatsioonalse koostise) valdamisest jne. Kõik nimetatud ja ka teised eduka tegevuse eeldused on abiõppelastel eakaaslastega võrreldes puudulikud. Kõne reguleeriva funktsiooni arenematuses tuleneb, et õpilane omandab uusi oskusi esialgu **imiteerimise** teel, verbaalne korraldus üksnes käivitab varem omandatud toimingu. Kuid mitmeosalised korraldused osutuvad raskeks isegi põhimõtteliselt tuttavate ülesannete täitmisel. Pike- mate verbaalsete instruksioonide asemel on seetõttu otstarbekas

kasutada sümbolitest koostatud juhendeid, tabelleid, skeeme jne. Vanemas astmes (VI–IX kl.) on siiski ka uute oskuste õppimisel võimalik lähtuda osaliselt ainult verbaalsest instruksioonist. Kui esitatakse instruksioon koos näidisega, võib viimane olla lapsele aga ainukeseks orientiiriks. Õeldut illustreerib näide IV klassi keeleõpetuse tunnist. Õpilaste ülesandeks oli moodustada sõnavorme käändeküsimuste abil. Esitatud oli ka näide:

laud millele? — lauale

Kuigi järgmiste sõnade puhul olid küsimused teised, moodustasid nõrgemad õpilased ainult alaleütleva käände vorme.

Mõnikord alustavad õpilased koguni tööd instruksiooni lõpuni kuulamata. Sel juhul tehakse midagi sellist, mis on varem tuttav (tegevusele ergutajaks on mingi sõna või sõnarühm instruksioonist).

Veelgi napim on orienteerumine ülesandes kirjalike instruksioonide järgi. Sellele aitavad kaasa ka pedagoogilised vead. Nimelt loetakse harilikult kirjalik korraldus klassis ette. Sel juhul on aga tegemist juba suulise instruksiooniga. Tüüpiline on ka olukord, kus õpilased pöörduvad üksaaval õpetaja poole küsimustega *Mida (kuidas) ma pean tegema?* Harilikult ei suuna õpetaja sel juhul last instruksiooni lugema, vaid annab suulise selgituse.

Lähemalt tulevad kõne reguleerivad ja intellektuaalsed funktsioonid vaatluse alla peatükis 3.

Täisväärtusliku toimingu tunnuseks on samuti **enesekontroll** (vt. ka K. Karlep, 1996). Sõltuvalt kontrollivõtte ajalisest suhtest toimingu sooritamise eristatakse järgmisi enesekontrolli liike: **resultaadikontroll** (ülesande korduv sooritamine, tulemuse võrdlemine etaloniga, spetsiaalsed kontrollivõtted), **operatsioonaalne** ehk kaasnev kontroll (kontrollitakse iga osatoimingu õigeaegset sooritamist ja selle resultaati), **ennetav** kontroll (kontroll põimub planeerimisega ning toimub enne tulemuse fikseerimist).

Abiõppelaps enamasti ei püüa oma tööd kontrollida. Viimase põhjuseks on kas väike huvi tulemuste vastu (toiming omandatakse formaalselt, laps sooritab ainult väliselt tajutavaid osatoiminguid “õpetaja rõõmuks” või teda huvitab tulemuseta formaalne protsess,

mitte tulemus) ja/või oskamatus oma tööd kontrollida. Nimelt vajavad ka kontrollivõtted kui osatoimingud esialgu eraldi õpetamist. Vastavaid võtteid tutvustatakse hiljem.

Seni olid vaatluse all vaimsete toimingute teadliku omandamise seaduspärasused ning selle protsessi mõningad iseärasused abiõppelastel. Kirjeldatud õpetamiskäik ei ole aga absoluutne. Nimelt on kõnes üsnagi palju komponente, mida otseselt **teadvustada pole võimalik** (kõnehingamine, hääle moodustamine, intonatsioon, koartikulatsiooninähud jne.) ja need on kontrollitavad ainult kaudselt — tajutava resultaadi põhjal. Seega juhtudel, kui operatsioonid pole teadvustatavad või seda ei peeta vajalikuks, on otstarbekas tugineda **imiteerimisele** (matkimisele).

Kõneloome ja -taju on nimelt heuristilised protsessid (A. A. Леонтьев, 1997), mis sõltuvad väga paljudest tingimustest, nagu keele valdamine, kõnetegevuses osalejate teadmised (sh. teadmised suhtlemisest) ning psüühika iseärasused, suhtlemis-situatsioon jne. Seetõttu ei olegi kõneaktid rangelt algoritmitavad. Kui püüda seda teha, kujunevad ainult stereotüübid. Stereotüüp-sus aga iseloomustab abiõppelaste kõnet niigi. Seega materialiseeritult saab ja tuleb harjutada küll üksikuid kõneloome- ja -tajuoperatsioone, mitte aga iseseisvaid kõneakte ja nende tajumist. Lapsel jääb üle sel juhul tugineda eeskujule ja oma kogemustele, s.t. omandada lisaks vilumustele (automatiseerunud operatsioonidele) ka oskused.

Vaimseid toiminguid on otstarbekas kujundada etapiti, arvestades seejuures (abiõppe)laste tegevuse iseärasusi. Nimetatud strateegia on otstarbekas, kui toimingu operatsioonid ja struktuur vajavad teadvustamist ning seejärel automatiseerimist. Teistel juhtudel saab kasutada imiteerimist ja tuginemist näidistele.

Küsimus, mis ulatuses kõneakte ja keelelise analüüsi ning sünteesi toiminguid (osatoiminguid → operatsioone) abiõppes materialiseerida, on EED lahendada. Ühtlasi on vaja otsustada, mis ulatuses kasutada teisi õpetamise võimalusi.

Seni kirjeldatud õpetamisstrateegia teoreetiliseks baasiks on L. Vögotski koolkonna tegevusteooria. Kuid meetodika võib olla üles ehitatud ka teistel teoreetilistel alustel. Hea ülevaate mitmesugustest õpetamis- ja õppimisteooriatest annavad H. C. Lindgren ja W. N. Suter (1994).

Küllaltki tuntud on maailmas näiteks biheivioristlikel teooriatel põhinevad meetodikad. Need jaotuvad põhimõtteliselt kahte rühma. **Klassikaline biheiviorism** uurib reaktsiooni sõltuvalt stiimulist. Õppimist vaadeldakse kui assotsiatsioonide kujunemist kahe nähtuse (stiimul ↔ reaktsioon) vahel. Eristatakse omakorda eelnevat stiimulit ja reaktsiooni ning assotsiatsioone samaaegselt ilmnevate nähtuste vahel. Tüüpilisteks näideteks võib tuua tähekuju ja selle nimetuse, arvu ja numbri seoseid. Terviksõnade lugemine võib samuti toimuda lihtsa assotsiatiivse seose näol — sõna kirja pildi nägemisele järgneb selle sõna hääldamine. Loomulikult on pedagoog sõna varem hääldanud ja kirja pilti näidanud ning harilikult teinud seda mitu korda. Mingil määral rakendavad S→R-põhimõtet kõik lapsevanemad ja pedagoogid. Selline treening võib aga viia formaalsete oskuste kujunemisele. Näiteks nimetab laps küll tähti, ei oska aga nendega midagi enam peale hakata. Rohkem on S→R-põhimõtte rakendamine andnud tulemusi käitumisharjumuste kujundamisel. Näiteks: õpetaja siseneb klassi → lapsed tõusevad püsti.

Teiseks biheivioristliku strateegia tuntud vormiks on **operatiivne tingitus**. Harjutamise põhimõtte seisneb selles, et iga käitumisakt (sh. suuline või kirjalik vastus mingile ülesandele) saab kohe negatiivse või positiivse kinnituse. Eelistatud on positiivne kinnitus. Nimelt peetakse selle teooria järgi hinnangut vastusele tähtsamaks kui stiimulit ennast. Eriti oluliseks peetakse igakordset kinnitust uue oskuse omandamise algetapil. Seejuures jaotatakse mingi toiming hulgakts operatsioonideks ning õpetamine toimub sammude kaupa. Teooria tuntumad väljundid pedagoogikasse on programmeeritud õpikud ja töövihikud, mitmesugused õpimasinad ja arvutiprogrammid. Erimetoodikat huvitab toimingute jaotamine

operatsioonideks ning õpetamisel kasutatavad sammud, s.t. ülesannete raskusastmed. Kasutusel on samuti valikvastustega harjutuste tüübid: tähe-, sõnalünga täitmine, lause lõpetamine jne.

Suurepärane näide operantse tingituse metoodilisest rakendusest on esitatud O. I. Lovaasi raamatus *Arenguhälbega laste õpetamine* (1998). EEDle pakuvad huvi nii käitumise kui ka kõne kujundamise programmid. Nende iseloomustamiseks vaadeldgem programme *Keha üldise mootorika jäljendamine* (lk. 60–61) ja *Varane retseptiivne kõne* (lk. 80), kus mõlema puhul harjutatakse käte tõstmist. Programme rakendatakse kõnetu lapse õpetamisel.

Laps istub pedagoogi vastas, käed süles ja vaatab talle otsa. Antakse korraldus *Tee nii!* Samal ajal tõstab pedagoog oma käed üles. Kui laps ei reageeri, korratakse korraldust ja tõstetakse oma käed jällegi üles ning ergutatakse last — tõstetakse lapse käed üles ja hoitakse neid. Kui laps täidab korralduse, kiidetakse teda või antakse talle midagi maitsvat. Ergutust korratakse mitme katse jooksul, seejärel seda vähendatakse (lapse käed tõstetakse, kuid neid ei hoita üleval; tõstetakse lapse käsi kergelt küünarnukist; ainult puudutatakse lapse käsi). Korralduse täitmist tunnustatakse alati. Lapse reageeringut peetakse küllaldaseks, kui ta reageerib õigesti 90% ulatuses.

Kui laps oskab liigutusi jäljendada, alustatakse suuliste korralduste täitmise õpetamist. Kõigepealt proovitakse, kas laps mõistab korraldust *Tõsta käed üles!* Kui täitmine õnnestub, järgneb positiivne kinnitus. Kui korraldust ei täideta, võetakse appi visuaalsed ergutused (ettenäitamine või koguni lapse käte tõstmine), mida järk-järgult vähendatakse. Pärast ühe korralduse nõuetekohast täitmist alustatakse järgmise käitumisoscuse õpetamist (nt. *Istu!* või *Tõuse püsti!*). Pärast kahe korralduse nõuetekohast täitmist need diferentseeritakse, s.t. esitatakse juhuslikus järjekorras.

Nagu näitest selgub, on õpetamine üles ehitatud süstemaatilisele treeningule, mis omakorda põhineb matkimisel, ergutusel (abil) ja pideval kinnitusel.

Paljud õpetamise-õppimise strateegiad on üles ehitatud kognitiivse psühholoogia baasil. Kognitiivne psühholoogia uurib, kuidas

inimesed saavad **informatsiooni** maailmast, kuidas inimesed seda informatsiooni ette kujutavad, kuidas seda **hoitakse mälus**, kuidas informatsioon muudetakse **teadmisteks** ning kuidas need teadmised **mõjutavad meie tähelepanu ja käitumist**. Kesksed pedagoogilised küsimused nimetatud teooria raamides on järgmised: Kuidas õpilastele informatsiooni esitada ja materjali struktureerida? Kas eelistada deduktiivset või induktiivset materjali käsitlemist? Missugune tegevus soodustab õppematerjali mõtestamist, hierarhiliste kategooriate moodustamist, salvestamist mälus, missugune roll on seejuures harjutamisel (H. C. Lindgren ja W. N. Suter, 1994; R. Solso, 1995)? EEDle pakuvad kindlasti huvi informatsiooni (sh. tekstide) mõistmise ja kodeerimise mudelid, õpilaste tähelepanu suunamise võimalused, õppematerjali meeldejätmist soodustavad võtted (vt. ka E. Tulving, 1994). Lähemalt tulevad nimetatud küsimused vaatluse alla tekstikäsitluse metoodikas.

Käesoleva teemaga seoses peatugem aga ühel üldisemal küsimusel: kas eelistada induktiivset või deduktiivset materjali käsitlemist? Esimesel juhul lähtutakse üldisest (mingi üldine toiming, reegel jne.), teisel juhul üksikfaktidest, mille alusel tehakse järeldus või üldistus. On alust väita, et ühest vastust anda pole võimalik. Strateegia valik sõltub teemast. Võtame näiteks häälikanalüüsi õppimise ning tutvumise häälikutega (foneemidega).

Häälikanalüüsi õppimiseks on vaja omandada mingi üldine oskus, mis võimaldab analüüsida ükskõik missugust sõna. Selliseks oskuseks on metakeeleline toiming — häälimine. Häälimise kui üldise oskuse omandamisel on tegemist deduktiivse strateegiaga. Kui laps aga tutvub mingi häälikuga (tuginedes häälimisele), siis leitakse õpitav häälik (nt. *a*) mitmes sõnas, võrreldakse neid häälikuid sõnades ja tehakse järeldus, et *a* on kõigis analüüsitud sõnades, on erinevates pikkustes ja positsioonides. Seega on kirjeldatud juhul tegemist materjali induktiivse käsitlemisega. Missuguse strateegia peaks valima õpetaja õppimis-õpetamisstrateegiatega paljususe korral? Missugusele psühholoogilisele teooriale tugineda? Arvatavasti ei saa (vähemalt tänapäeval) jällegi olla ühest vastust.

Tuleb kaaluda, kas ühel või teisel juhul on otstarbekam biheiviorismil või kognitiivsel psühholoogial põhinev meetod (viimasega haakub suurel määral ka Võgotski koolkonna tegevusteooria, samuti Piaget' geneetiline teooria). Vastuse otsimiseks on vaja selgitada, kas õpetamine tugineb rohkem imiteerimisele ja treeningule või vastupidi — eeldab teadvustatud vaimset tegevust. Esimesel juhul on arvatavasti eelistatud biheivioristlikul teoorial põhinevad meetodikad, teisel juhul aga kognitiivsete teooriate rakendused. Samas on alust arvata, et biheivioristlik käsitlus sobib rohkem väga raske puude korral (vt. O. I. Lovaas, 1998). Seega tuleks abiõppes eelistada valdavalt kognitiivset strateegiat. Kuid tavaõppega võrreldes on treeningu osa abiõppes kindlasti suurem. Samas on vajalik kognitiivsete seaduspärasuste põhjalikum arvestamine.

2.2.2. Õpitoimingute operatsioonaalne koostis

Mingi teadmise või oskuse kujundamiseks vajab pedagoog teadmisi sellest, missugune on õpetatava oskuse-teadmise struktuur: missugustest osaoskustest ja/või elementaarsest teadmistest see koosneb, kuidas need teadmised ja osaoskused on seotud, mis järjekorras on mingeid operatsioone vaja sooritada. Seejuures pole oluline, kas pedagoog lähtub biheivioristlikust või kognitiivsest psühholoogiast. Mõlemal juhul on vaja osaoskused välja selgitada (erinevus ilmneb õpetamisel). Metoodika huvides on tunda iga õpetatava toimingu loogilis-psühholoogilist struktuuri võimalikult täpselt ehk teisisõnu — koostada toimingu **kognitiivne mudel**. Keele ja kõne seisukohalt otsivad vastuseid nii psühholoogia kui ka psühholingvistika.

Mudel on loogiline konstruktsioon, mis kajastab uuritava objekti tunnuseid, arvestades uurimisel püstitatud eesmärgi (A. A. Леонтьев, 1997). Nagu teada, võivad mudelid olla materiaalsed (mängauto on auto mudel) või **ideaalsed ehk teoreetilised**. Teiseks jaotatakse mudelid **näitlikeks** (ilmneb väline sarnasus origi-

naaliga) ja **loogilisteks**. Viimaste koostamisel kasutatakse märgisüsteeme, sh. keelt. Vastavalt mudeli koostamise eesmärgile peab ta kajastama objekti(de) uuritavaid omadusi.

Õpitoimingu koostise mudel peab kajastama omandatavaid tunnuseid (operatsioone).

Ühte ja sama nähtust saab **modelleerida mitmeti**: fikseerida sõltuvalt eesmärgist erisuguseid tunnuseid (nt. lausemudel võib kajastada selle formaalset struktuuri, semantilist struktuuri või mõlemad); koostada mudelid **erineval üldistusastmel** (nt. lugemise kognitiivne mudel, sõltumata keelest, või konkreetse keeles); esitada mitmesuguste **vahenditega** (graafiliselt, sümbolite abil, verbalselt, kombineeritult). Metoodikas eristatakse mudeleid õpetajale ja õpilasele. Esimesed fikseerivad need osaoskused, mille õpetamiseks tuleb valida konkreetseid töövõtteid. Mudel õpilasele (kas valmis kujul või koostab selle õpilane) on aga materialiseerimis- või näitvahend: abistab õpilast ülesandes orienteerumisel, on näitlik üldistus jne. (küsimus tuleb lähemalt käsitlemisele ptk-s 5). Mudelid õpilasele võivad kajastada kas õpitoimingu sooritamise protsessi (nt. tiivik häälikupikkuse määramiseks) või keelendi koostist (sõna noopskeem). Püüame illustreerida õpetajale ja õpilasele mõeldud mudelite erinevust näitega. Häälikanalüüs kui vaimne toiming koosneb järgmistest operatsioonidest: häälikute eraldamine üksteisest, foneemide määramine (äratundmine), foneemijärje fikseerimine. Nimetatud kolm osatoimingut (operatsiooni) moodustavadki häälikanalüüsi operatsioonalse koostise ning nende kujundamiseks on **õpetajal** vaja leida sobivad töövõtted. Häälikanalüüsi sooritades võib **õpilane** seejuures koostada sõna häälikkoostise mudeli. Sel juhul on modelleerimine üheks töövõtteks. Ka kirjutatud sõna on tegelikult sõna häälikkoostise mudel.

Õpitoimingu modelleerimisel kasutatakse peamiselt järgmisi empiirilisi andmeid: lapse tegevuse jälgimine ja uurimine toimingu omandamise algetapil, toimingu sooritamisel tehtavad vead. Näiteks häälikanalüüsi õppides ei suuda laps alati eraldada häälikuid üksteisest (nimetab silpe või muid häälikukombinatsioone), eksib

häälikute (foneemide) nimetamisel ja positsiooni määramisel. Nendest veatüüpidest lähtuvalt saabki fikseerida häälikanalüüsi operatsioonid (häälikute eraldamine, foneemi äratundmine, häälikujärje fikseerimine).

Nagu öeldud, koostatakse mudeleid erisugusel üldistusastmel. Erididaktika on huvitatud õpitoimingu jaotamisest võimalikult paljudeks operatsioonideks. Näiteks O. I. Lovaas (1998, lk. 127–128) jaotab hammaste pesemise 30 osatoiminguks. EED ülesandeks on peale selle arvestada **keelespetsiifilisi** tunnuseid. Tüüpilisemad iseärasused, millega eesti keelt õppiv laps kokku puutub, on sõna erisugused tüved ja astmevaheldus (seetõttu sisaldab sõnavormi analüüs ja moodustamine **tüvevormi moodustamise** operatsiooni), kolm sõnaväldet ja häälikute pikkusastet (vajalikuks osutub **häälikupikkuse muutmise** operatsioon), tähekasutusreeglite rakendamise sõltuvus kolmest häälikurühmast (**häälikute rühma määramise** operatsioon) jne.

Mida piiratumad on lapse oskused ja võimed, seda detailsem (sh. keelespetsiifikat arvestav) peaks olema õpitoimingu operatsioonalse koostise mudel.

2.2.3. EED sõltuvus abiõppelaste psüühilistest iseärasustest

Osaliselt on küsimus juba käesolevas peatükis üles kerkinud. Käesoleva paragrahvi eesmärgiks on esitada probleemist mõneti süsteemsem ülevaade. Käsitlus jääb aga küllaltki põgusaks, sest EED ülesandeks ei ole abiõppelaste psüühika iseloomustamine, vaid teada olevate (olulisemate) faktide kasutamine keeleõppe huvides. Konkreetselt on ülevaate eesmärgid järgmised.

- Kaasa aidata abiõppelaste alakõnemehhanismi ja õpitegevuse (keeleõppe) iseärasuste mõistmisele.
- Seada korrektsiooni eesmärgid ning põhjendada korrektsiooni-metoodikat. Viimasel juhul ei piisa loomulikult tunnetustegevuse taseme ja iseärasuste arvestamisest, vaid esmajoones tuleb ema-

keele abiõppes lähtuda alakõne tasanditest ja struktuurist (vt. ptk. 3).

Tuletagem kõigepealt meelde mõned eripsühholoogia põhitõed, mis on sõnastatud juba käesoleva sajandi esimesel poolel.

- Vaimse alaarenguga lapse psüühika areneb. Areng ei ole mitte ainult kvantitatiivne, vaid ka kvalitatiivne, s.t. kujunevad ja arenevad uued funktsionaalsüsteemid. Seejuures sõltub arengu intensiivsus õpetamisest enam kui eakohase arenguga lastel. Just viimane seisukoht tähtsustab erididaktika rolli.

- Vaimse alaarenguga lapse psüühilise arengu üldised seaduspärasused (arenguetapid, nende järjestus, psüühiliste protsesside seosed) on samad, mis eakohase arenguga lapselgi. Samas ilmnevad märgatavad iseärasused: oluliselt aeglasem ja ebahütlane areng, kvalitatiivsed iseärasused sõltuvalt kahjustuse vormist (liigne erutus- või pidurdusprotsesside ülekaal, liitpuuded), kõrgemate psüühiliste protsesside (esmajoones verbaalsete protsesside) sügavam arenematus. Just laste verbaalsete protsesside puudulikkusest tuleneb emakeele erididaktika keskne roll laste arengu korrigeerimisel, mis aga ei piirdu kõne korrigeerimisega, vaid haarab kindlasti ka mitteverbaalsete protsesside kujundamist. Laste areng õppeaastate vältel ning õpilaste erinevused ühes ja samas klassis on hütlasi aluseks väitele, et ei ole otstarbekas kirjeldada abstraktset abiõppelast. Diagnoosida on vaja konkreetset õpilast ja tema arengudünaamikat. Tõepoolest, kui I klassi õpilane suudab kasutada näiteks ainult agrammatilist baaslauset, siis abiõpet lõpetades on ta harilikult suuteline genereerima vähemalt primitiivset sidusat teksti ja kasutama liitlauset. Missugune oleks selle lapse "keskmine" kõneiseloostumus?

- Abiõppelaste reaalne arenguvald jääb alati (ka kõige edukama korrigeerimise korral) madalamaks, kui samas vanuses laste eakohase arengu tase. Hütlasi on abiõppelaste potentsiaalne arenguvald piiratud, s.t. kitsas (L. Vögotski). Tänapäeva terminoloogias tähendab see, et abiõppelastel on **vähem kompetentsust** ja nende **potentsiaal on tagasihoidlik**. Nagu teada, nimetatakse kompe-

tentsuseks neid oskusi, mida laps rakendab iseseisvalt. Potentsiaali moodustavad aga need tegevused, mida laps suudab sooritada abiga. Potentsiaalse arenguvalla kitsusest tuleneb vajadus väga **täpselt reguleerida õpitegevuse raskusastet**: materjali keerukust, õpetaja abi, väliseid abivahendeid. Igasugune arendamine aga eeldab, et potentsiaal muutub kompetentsuseks. Ühtlasi kujunevad uued potentsiaalid.

- Mitmed seaduspärasused (tunnused) on iseloomulikud igasugusele hälbelisele arengule. V Lubovski (1989, lk. 68–69) nimetab neist järgmisi: oma tegevuse keelelise vahendamise (verbaliseerimise) puudulikkus, informatsiooni vastuvõtu ja töötlemise aeglus, informatsiooni kodeerimise raskused, kujutluste (ja mõistete) ning sõnatähenduse kujunemise madal tempo, omandatud oskuste ja vilumuste ning teadmiste puudulik rakendamine teistes tingimustes. Samal ajal ilmnevad spetsiifilised iseärasused sõltuvalt hälbe avaldumisest. Näiteks abiõppelapsed on võimelised omandama praktilisi oskusi küllaltki vähese verbaliseerimise korral (tuginedes matkimisele, kasutades materialiseeritud töövõtteid), neile on iseloomulik formaalsete vaimsete toimingute kujunemine ja toimingute vähene automatiseeritus, mõned oskused (nt. sõnaloomed) iseseisvalt aga ei kujunegi. Toodud näited kinnitavad vajadust välja töötada nii üldine emakeele erimetoodika kui ka diferentseerida seda sõltuvalt hälbest (vt. ka ptk. 1).

- Hälbelises arengus ilmnevad esmased ja teisesed puuded. Esi- mesed (vähene aktiivsus, kõrgema närvitegevuse puudulikkus) tulenevad abiõppelastel otseselt ajukoore arenematuses, teised aga on juba nimetatud tingimuste tagajärg. Ka abiõppelaste alakõne on teisene puue, v.a. mõned liitpuuete juhud (düsartria, rinolaalia, mehhaaniline düslaalia jt.). Teisene puue on aga pedagoogiliselt enam mõjutatav, s.t. allub paremini korrektsioonile. Illustreerimiseks võib tuua kahjustatud juurtega puu. Kui seda hästi kasta ja väetada, kasvab puu edasi (loomulikult kasvab tervete juurtega puu samades tingimustes paremini). Heaks “väetiseks” abiõppelastele on keele semantika arendamine.

2.2.3.1. Abiõppelaste tegevuse iseärasused olid osaliselt vaatluse all juba ptk-s 2.2.2. Esitame need süsteemsuse huvides kokkuvõtlikult ka siin: pealiskaudne orienteerumine ülesandes, nõutava toiminguga asendamine mõne lihtsama või varem omandatud toiminguga, vähene kriitilisus ja huvi resultaadi vastu ning sellest tulev enesekontrolli puudulikkus, toimingu formaalne sooritamine (sh. isegi automatiseeritult) ja vähene verbaliseerimine, vaimse toimingu äärmiselt aeglane kujunemine (iseloomulik on peatumine materialiseeritud etapil). Kõne seisukohalt tuleb nimetatud iseärasusi analüüsida kahest aspektist.

1. Kõik kirjeldatud puudujäägid ilmnevad ka keelematerjaliga tegutsedes, eriti avalduvad aga keeleõpetuse ülesandeid täites.

2. Vaimse tegevuse puudulik verbaliseerimine pidurdab lapse arengut üldse, seepärast on kõne tunnetusliku ning reguleeriva-planeeriva funktsiooni kujundamine üks korrektsiooni üldisi eesmärke. Vastavalt tuleb uue toimingu omandamisel nimetatud ülesandeid osaliselt täita õpetajal (I–II klassis jääb laste tegevuse verbaliseerimine koguni valdavalt pedagoogi ülesandeks), seejärel ergutada last ennast väljendama (küsimused, korraldused kommenteerida oma tegevust). See nõue ei piirdu ainult emakeeletundidega. Lisaks verbaliseerimisele on vajalikud veel järgmised meetmed (ka neid on osaliselt juba varem nimetatud).

- Õpetamine osaskuste (osatoimingute) kaupa. Mida madalam on lapse areng, seda väiksemad sammud on vajalikud. Seejuures tuleb läbida kõik varem kirjeldatud etapid (sh. materialiseeritud ja verbaliseeritud etapp).
- Osaskuste rakendamine operatsioonidena põhitoimingu koosseisus. Tähelepanu vajab esialgu kõikide operatsioonide sooritamine vajalikus järjestuses, sh. enesekontroll.
- Orientiiride (sümboolsete, verbaalsete) esitamine lapse abistamiseks (mida, kuidas ja mis järjestuses teha).
- Põhitoimingu automatiseerimine ja rakendamise harjutamine.

Vaimsete toimingute sooritamine sõltub lapse intellektist, s.t. potentsiaalsest võimest orienteeruda ning sündmuste kulgu ette kuju-

tada. Intellektuaalsed võimed realiseeruvad psüühiliste protsesside (taju, mälu, mõtlemine) näol. Seega on olulised nii nende protsesside areng õpilasel kui ka nimetatud protsesse iseloomustav tunnus **tähelepanu**, samuti **isiksuseomadused**.

2.2.3.2. Psüühilised protsessid omakorda sõltuvad kõrgema närvi-tegevuse kvaliteedist. Uurijad (V Lubovski, A. Luria, M. Pevzner jt.) on täheldanud abiõppelastel järgmisi kõrgema närvi-tegevuse iseärasusi (A. Лурия, 1961).

- Orienteerumisrefleksi nõrkus eakaaslastega võrreldes. Nimelt kerkib küsimus *Mis see on?* harva. Laps ei tunne huvi selle vastu (ei märka), mis keskkonnas toimub. Järelikult on vajalikud spetsiaalsed võtted tähelepanu suunamiseks ja säilitamiseks, tajuprotsesside korraldamiseks. Võimalikud abivahendid ja -võtted võivad olla järgmised: käsitletava materjali esiletõstmine (selleks on ka šrift, keelendi joonimine jne.) ning näitvahendid, eelkorraldused ja suunavad märkused tähelepanu ning taju juhtimiseks (sh. osutamine keelematerjalile), kõrgendatud emotsionaalse tausta loomine raske materjali käsitlemisel.

Orienteerumisrefleksi puudulikkusega on otseselt seotud analüüsi ja sünteesi primitiivsus. Nimelt märgatakse objektide detaile ja tunnuseid juhuslikult, juhuslikud on ka tekkivad seosed.

Loomulikult olukord lapse arengu käigus paraneb, kuid keerulisemaks muutub ka õppematerjal. Seega analüüsi-sünteesi primitiivsus õpitegevuses põhimõtteliselt säilib ja pedagoogi ülesandeks on nimetatud tegevust väliselt suunata.

Närviseoste kujunemise (lukustusfunktsiooni) nõrkus mõjutab negatiivselt mälu protsesse: aeglane meeldejätmine, vähene seostatus, stereotüüpsus. Pedagoogi ülesanded on seega süstematiseerida materjali, soodustada meenutamist jne.

Erutus- ja pidurdusprotsesside irradiatsioon ("laialivalgusus"), mis kutsub esile juhuslikke assotsiatsioone ja raskendab materjali diferentseerumist. Pedagoogi ülesandeks on korraldada lähedase materjali võrdlemist, aidata lapsel sooritada valikuid, ka

negatiivseid. Üheks sobivaks töövõtteks on näiteks keelendite verifitseerimine.

Kaitsepidurduse kiire levik. Avaldub kiire väsimusena, tähelepanu nõrkusena, juhuslike vigade näol. Vaimse töövõime oluline langus ilmneb harilikult 4.–5. tunnis. Kuid väljalülitamise momendid on tegelikult iseloomulikud iga tunni ajal. See on üks põhjusi, miks vigade hulk ühe ja sama õpilase samalaadses töös võib kõikuda mitu korda. Vajalikud on puhkepausid, töövõtete vaheldumine, enesekontrollioskuste kujundamine.

Närviseoste inertsus. Kord tekkinud seoseid on väga raske muuta, omandatud lihtsamaid oskusi raske kasutada uute toimingu sooritamisel. Seetõttu ei ole otstarbekas kiirustada materjali taastamisega (nt. teksti ümberjutustamine) enne põhjalikku analüüsi. Nagu varem märgitud, võivad automatiseeruda formaalsed vaimsed toimingud (osa vajalikke operatsioone jäävad toimingusse lülitamata). A. Luria (1961) järgi on verbaalsed seosed harilikult inertsemad kui motoorsed ja kaemuslikud.

Kirjeldatud hälbed mõjutavad kõigi psüühiliste protsesside kulgemist. Olukorda parandada on osaliselt võimalik nende protsesside arendamise teel (korrigeerimise tulemusel hälbed vähenevad). Seejuures tuleb arvestada, et õpitegevuses rakendab laps mingi ülesande täitmisel harilikult kõiki psüühilisi protsesse, nende käsitlemine üksikhaaval on tegelikult teaduslik abstraktsioon. Vaadeldes näiteks sellist õpiülesannet nagu mingi sõna häälikanalüüs. Analüüsitavat sõna on kõigepealt vaja tajuda, seejärel jaotada häälikuteks (analüüs), võrrelda eraldatud segmente mälukujutlustega, määrata foneem (rühmitamine), tulemust kontrollida (tähelepanu), meelde jätta foneemijärg. Seega rakendatakse kirjeldatud ülesande täitmisel taju, mälu, mõtlemist, tähelepanu. Öeldut arvestades ongi alust väita, et õpitegevus korrigeerib abiõppelapse psüühikat tervikuna. Sellele vaatamata käsitleme nimetatud protsesse järgnevalt üksikhaaval.

2.2.3.3. Tähelepanu. R. Solso (1996) järgi nimetatakse tähelepanuks vaimsete pingutuste kontsentreerimist sensorsetele ja mõt-

telistele sündmustele (protsessidele). Seega on tähelepanu taju-, mälu- ja mõtlemisprotsesside kulgemise tunnuseks, selle psühholoogiliseks eelduseks on orienteerumisrefleks. Tähelepanu uurimisel käsitletakse selliseid aspekte nagu tegevuse teadvustatus, tähelepanu maht, valikulisus, tahtlikkus, sõltuvus ärritaja jõust. Vene psühholoogid (P. Galperin jt.) rõhutavad tähelepanu rolli enesekontrollis: tähelepanu on enesekontroll, enesekontrollioskuste kujundamine arendab tähelepanu.

Nimetatakse järgmisi abiõppeõpilaste tähelepanu iseärasusi: tahtliku tähelepanu (s.t. kõrgemate vormide) arenematus, mis on seotud kõne reguleeriva funktsiooni puudulikkusega; tahtmatu tähelepanu nõrkus, mis tuleneb laste kiirest väsimisest vaimse pingutuse korral (ilmneb rahutus või vastupidi — täielik passiivsus); peaaegu täielik võimetus tähelepanu jaotada ja tahtlikult suunata, mis kutsub esile õpilase väljalülitumise õpitegevusest; tähelepanu äärmiselt piiratud maht tajumisel (kuni 4 objekti algklassides, I klassis 1–2 objekti). Nimetatud puudujääkidest tuleneb kaks peamist pedagoogilist nõuet.

- Arvestada õpitegevuse korraldamisel õpilaste tähelepanu iseärasusi ning pidevalt laste tähelepanu suunata. Nagu juba varem märgitud, on tüüpilisteks võteteks osutamine õppematerjali olulistele tunnustele (kaardikepi roll), eelkorralduste rakendamine, mängulised töövõtted tahtmatu tähelepanu hoidmiseks, näitvahendid ja õppematerjali oluliste tunnuste graafiline märgistamine tajude suunamiseks.
- Tähelepanu korrigeerimine, milleks on olulisemad järgmised aspektid: kõne reguleeriva-planeeriva funktsiooni arendamine (kui vaja, verbaliseerib tegevust pedagoog), enesekontrollioskuste kujundamine ja enesekontrolli pidev korraldamine, spetsiifiliste võtete kasutamine, sh. korrektuurharjutused ja verifitseerimisülesanded.

2.2.3.4. Tajuprotsessid. Väikelapsel on juhtivaks psüühiliseks protsessiks taju. Ligikaudu viie aasta vanuses muutub eakohase arengu korral juhtivaks mälu, mis seni arenes järelikult kõige kii-

remini. Nimetatud perioodil kasutab laps peamiselt kaemuslik-praktilist mõtlemist. Ka kõne (nii eneseväljendus kui ka mõistmine) sõltuvad väikelapsel otseselt tajust: laps kõneleb tajutavast ja mõistab kõnet sõltuvalt situatsiooni tajumisest.

Vaimselt alaarenenud lapsel kestab nimetatud periood oluliselt kauem. Kooliealiseks saamisel on ikka veel juhtivaks psüühiliseks protsessiks taju, mõtlemine on praktiline. Järgmisele etapile jõutakse abiõppe tingimustes II–III klassis. Seejuures sõltub järgmise etapi kvaliteet oluliselt sellest, missugused tajukujutlused on varem tekkinud. Kõnes avaldub tajude ja tajukujutluste puudulikkus hiljem veel mitme aasta jooksul. Kõik raskused, mis ilmnevad lapsel praktilises tegevuses, avalduvad hiljem uuesti verbaalses plaanis, väidab J. Piaget (1994). Samal ajal on kõne rolli taju mõtestamisel ja tajuprotsessi suunamisel raske üle hinnata. Öeldut arvestades on eriti oluline teada abiõppelapse taju iseärasusi just algklassides.

V Petrova (1994) järgi on abiõppeõpilaste taju peamised iseärasused järgmised.

- **Nägemistaju aeglus**, võrreldes eakaaslastega. Nägemistaju kiirus kasvab küll oluliselt esimese 2–3 õppeaasta jooksul, kuid raskused avalduvad ka hiljem keeruliste objektide tajumisel. Seega, eakaaslastega võrreldes koguvad abiõppelapsed mingi ajajuhiku vältel vähem informatsiooni. Ka õppematerjali tajumiseks vajavad nad rohkem aega.
- **Nägemistaju kitsus** (üheaegselt tajutavate objektide piiratud maht). Eakohase arenguga lapsed algklassides suudavad haarata pilguga 6–12 väikest lähestikku paiknevat objekti või kujundit. Abiõppelastel (algklassides) on samaaegselt tajutavate objektide hulk ligikaudu poole väiksem. On alust arvata, et selline olukord raskendab lugema õppimist, piltide tajumist, tervikpildi (kujutluse) tekkimist nähtavast ümbrusest üldse. Selle asemel, et näha tervikut korraga, tuleb seda vaadelda mingis järjekorras. Järelikult tervikpildi kujunemisele on vaja kaasa aidata (suunata). Arvatavasti saab laps vähem infot ka telepildist, mille puhul avaldavad mõju nii taju kitsus kui ka aeglus. Seega vaatab abiõppelaps mingit sündmust

võrdselt meiega, kuid näeb vähem. Võib arvata, et negatiivset tagasimõju avaldavad ebatäpsed mälu kujutlused (etalonid), millele taju tugineb.

- **Taju vähene diferentseeritus ning puudulik analüütilisus.** Märgitakse värvuste ning objekti teiste tunnuste ja detailide vähest eristamist. Selle tagajärjel kannatab objektide äratundmine ja rühmitamine (viimane on sõnatähenduse aluseks), väga napp on mitmesuguste tunnuste tajumine (abiõppelastel algklassides peaaegu puuduvad omadussõnad), tajukujutlused jäävad väga üldisteks (lapse sõnavara püsib kaua baassõnade tasandil). Taju nimetatud puudujääkidest tulenevad ka geomeetriliste kujundite ning tähtede eristamise ja äratundmise raskused, tajutud tekst aga ei kutsu esile vajalikke kujutlusi.

Äärmiselt oluliseks tuleb lapse arengus pidada ruumisuhete tajumist (objektide asetus üksteise suhtes, detailide paigutus). Orienteerumine ruumisuhetes mõjutab lapse üldist orienteerumist, kõnes aga sõnavara ja grammatika arengut. On iseloomulik, et kooliealiseks saades abiõppelapsed peamistes ruumikoordinaatides (all, üleval, vasakul, paremal) veel ei orienteeru. Peale negatiivse mõju kõne omandamisele takistab see vihikute ja tahvli kasutamist, kirjutama õppimist, näitvahendite analüüsi jne. Kui tajukujutlused puuduvad, ei reguleeri lapse vastavat tegevust ka pedagoogi kõne.

Nagemistaju iseloomustavad puudujäägid ilmnevad põhimõtteliselt ka esemete kompimisel, helide (mürade) ning kõne tajumisel jne. Igal juhul tuleb arvestada, et **kõne arenguks vajalik baas on tajumine**. Tajude kvaliteedist sõltub otseselt baassõnavara ja baaslausete semantika (täpsemalt vt. ptk. 3).

Nagu märgitud tähelepanu analüüsimisel, tuleneb ka taju puudulikkusest arengust kaks didaktilist ülesannet: arvestada taju iseärasusi õpetamisel, korrigeerida taju. Sama seisukoht kehtib tegelikult kõikide psüühiliste protsesside kohta. Taju arendamiseks on kasulik igasugune jõukohane praktiline tegevus, kus on vaja pöörata tähelepanu eseme tunnustele (kujundite paigutamine sobivatesse raamidesse (avaustesse) ehk "postkast", konstrueerimine),

objektide suunatud vaatlus, kahe ja enama objekti võrdlemine. Nimelt on vaja äratundmisest jõuda terviku analüütilise tajuni.

Küllaltki keeruline on taju ja kõne vahekord (vt. ka A. A. Kа-таева, E. A. Стребелева, 1993). Esialgu on otstarbekas alustada korraldustest *Anna (leia) samasugune*. Kui ülesanne on täidetud, lisatakse kõne (*Õige, sa valisid punased, kandilised jm. asjad*). Seejärel võib valik tugineda pildile, tulemuse verbaliseerib kas pedagoog või laps õpetaja küsimuste abil. Eesmärgiks on luua seosed *ese ↔ kujutis ↔ sõna*. Lõpuks täidetakse ülesanded verbaalse korralduse alusel. Näiteks: *Anna pildid Koer abistab inimest*. Korraldus võib aga osutada ebaküllaldaseks — laps annab kõik pildid. Sel juhul on otstarbekas suunata ka negatiivset valikut: *Ära anna neid pilte, kus koer ei abista inimest*. Võimalik, et instruksioon vajab konkretiseerimist (*Anna pilt Koer valvab maja*) või materjal kas lihtsustamist või vähendamist. Küllaltki oluline on korralduse sõnastus. Näiteks ülesanne *Näita (ütle), mis asub maja ees* on täita kergem kui *Ütle, kus asub ...* Sõnastuselt erineva raskusega on ka järgmised ülesanded.

1. *Vali skeem, kus kolmnurk on allpool. Kolmnurga kõrval on ruut. Ülalpool on ring.*

2. *Vali skeem, kus kolmnurk, mille kohal asub ring, on ruudu kõrval.*

Informatsiooni hankimisele ja ütluse loomele ning mõistmisele avaldavad mõju järgmised taju omadused: maht, kiirus, analüütilisus, mõtestatus.

Taju ja kõne vahekord lapse arengus muutub. Esialgu sõltub kõne otseselt tajudest, järjest rohkem kasvab aga kõne mõju tajule. Kõne roll tajude arendamisel on järgmine: suunamine ("osutamine"), rühmitamine, analüüsimine, seostamine (sünteesimine), mõtestamine.

Didaktika ülesanne on leida sobivad vaatlemise, kuulamise, võrdlemise jne. võtted.

2.2.3.5. Mälu. Nimetatud psüühiline protsess on üks keerulisemaid ja mitmekesisemaid. Mälu toetab oluliselt taju (äratundmine, tajuetalonid), mäleta pole võimalik kaemuslik-kujundiline ja verbaalne mõtlemine, kõne. Didaktikas on mälusse suhtunud vastuoluliselt, õpetamine on üles ehitatud kas pidevale kordamisele või kutsutakse päheõppimisest üldse loobuma. Tegelikult taandub küsimus mälu mõtestatuse astme määramisele (kas ja kui palju on vaja mehhaanilist meeldejätmist). Viimasel paarikümnel aastal on huvi mälu vastu kasvanud seoses kognitiivse psühholoogia arenguga (R. Solso, 1996). Suure panuse mälu uurimisse on andnud eesti päritolu Kanada psühholoog E. Tulving (1994).

Eakohase arenguga lastel muutub mälu juhtivaks psüühiliseks protsessiks ligikaudu viie aasta vanuses. Samal ajal hakkab egotsentrilisest kõnест arenema sisekõne, laps suudab mälule tuginedes koostada sidusteksti, kõnelda varem kogetust, ta mõtleb meenutades (kaemuslik-kujundiline mõtlemine). Kõik see valmistab ette verbaalse mõtlemise arengu ning selle muutumise juhtivaks psüühiliseks protsessiks (vanuses 12–14 a.). Nagu varem öeldud, jõuab abiõppelaps nimetatud etapile alles algklassides ning verbaalne mõtlemine juhtivaks tal ei muutugi (see ei tähenda, et nimetatud mõtlemisvorm üldse ei arene). Sõltuvalt rühmitamisalustest on mälu protsessi võimalik jaotada mitmeti: meeldejätmise (salvestamine), säilitamine, ammutamine ehk meenutamine; operatiivmälu (töömälu), püsimälu; tahtlik ja tahtmatu mälu; protseduuriline, semantiline ja episoodiline mälu; visuaalne, aktiivne, motoorne jne. mälu; eksplitsiivne (teadvustatud) ja implitsiivne (teadvustamata) mälu. Käesoleva töö seisukohalt pakuvad esiteks huvi need mälu protsessid, mis on seotud keele omandamise ja funktsioneerimisega, teiseks kõik mälu protsessid seoses õppimisega üldse.

E. Tulvingu (1994) järgi kuuluvad suuline kõne, lugemine ja kirjutamine protseduurimälu valdkonda. Need omandatakse harjutamise kaudu ega pea olema teadvustatud. On aga alust väita, et mida ühesem on foneemide ja grafeemide vastavus, seda suurem on teadlikkuse osa. Keele semantika tugineb episoodimälu (kogemused) ning semantilisele mälu (teadmised). Nimetatud mälu-

liigid võivad funktsioneerida ka eraldi, kuid harilikult on nad põimunud. Semantiline informatsioon ammutatakse mälust kas automaatselt või arutelu käigus. Ühest vastust pole veel küsimusele, kas leksikaalset mälu pidada semantilise mälu osaks või on see protseduurilise mälu vorm, mis seob episoodilist ja semantilist mälu (E. Tulving, 1994, lk. 91). Arvatavasti võimaldab küsimuse lahendamine täpsustada kogemusliku ja abstraktse informatsiooni kasutamise vahetõrget õpetamisel. Käesoleval ajal tuleb aga arvestada, et tunnetustegevuses kasutab laps nii semantilist kui ka episoodilist mälu. Mõlemad mälu liigid toetavad teineteist vastastikku.

Abiõppelastel on episoodilise ja semantilise mälu seosed nõrgad.

Tekstide analüüsil lähtuvad nad kas kogemustest või vastupidi, ei seo teksti sisu kogemustega. Ühel ja samal lapsel ilmnevad mõlemad puudujäägid, kuigi semantiliselt rohkem. Ilmeka näite kogemuste mõjust teksti taastamisele on esitanud G. Dulnev 1948. aastal (B. Pinski, 1965, lk. 121). Abikooli VI–VII klassi õpilastele loeti ette tekst, milles kirjeldati papagoide püüdmist Jaava saarel. Jutt oli sellest, kuidas pärismaalased koguvad papagoide jaoks alkoholi sisaldavat palmimahla. Linnud joovad seda ning jäävad rohu peale magama. Jääb üle nad vaid puuri pista. Üks õpilane aga jutustas teksti reprodutseerides, et üldse on papagoide suured joodikud, kes joovad veini ja teisi alkohoolseid jooke. Elanikud püüavad neid, kui nad on purjus, ja panevad puuri.

Kõneloome ja kõnetaju sõltuvad oluliselt ka **operatiivmälest**, mille maht G. Milleri (1969) järgi on määratletav maagilise arvuga 7 ± 2 , s.t. mälus suudetakse hoida korraga 5–9 infoüksust. Operatiivmälu areng seisneb peamiselt selles, et suureneb infoüksuste maht, mitte hulk mälus. Näiteks lause reprodutseerimisel võib üksuseks olla sõna või mõtteliselt seotud sõnarühm (sõnaühend või süntagma). Abiõppelapsed suudavad algklassides korrata õigesti harilikult 4–5-sõnalist (teise astme alakõnega lapsed isegi vähem), hiljem 5–6-sõnalist lauset. Tavakooli keskastmes on lastele jõukohane reprodutseerida 12–15-sõnalist lauset. On selge, et abiõppe

laste operatiivmälu seisund seab piirangud pedagoogi kõnele ja õpetekstidele.

Keelevahendite äratundmisele (tegelikult õpitegevusele üldse) avaldab mõju veel nn. **praiming** (E. Tulving, 1994, lk. 25–28). Nimelt õnnestub mingi tegevus paremini sellise materjaliga, millega laps on varem kokku puutunud (toimub äratundmine). Praimingu efekti on edukad õpetajad intuiitiivselt alati tunnetanud ja rakendavad nn. **kruntimist** (kasutavad keeleüksusi või konstruktsioone oma kõnes mõned päevad enne nende õpetamist). Et praiming on vähe seotud semantilise kodeerimisega, on selle efektiivsus arvatavasti suurem raskema puude korral (nt. trükitud terviksonade äratundmise suhteline edukus mõõduka vaimse alaarengu korral). Seejuures peetakse oluliseks, et äratuntava objekti välised tunnused oleksid samad (nt. sama šrift).

Laste õpitegevuse suunamisel on oluline teada meeldejätmise, säilitamise ja meenutamise ning äratundmise seaduspärasusi. **Meeldejätkmine ehk salvestamine** sõltub paljudest asjaoludest. **Protseduuriliste teadmiste** (sh. kõne) puhul peetakse oluliseks harjutamist, s.t. **kordamist** ning sageli ka positiivset **kinnitust**. Seejuures vajavad abiõppelapsed kordamist 2–3 korda rohkem. Kuid kõnetegevus ei piirdu ainult mootorsete ja sensorsete protseduuridega. Teine aspekt on semantika. Semantilise materjali mehhaaniline kordamine annab aga vähese efekti. Näiteks mingi sõna, reegli jne. mitmekordne mehhaaniline kordamine võib viia selle tähenduse võõrandumiseni ja pealtnäha absurdsete vastusteni. Küsimusele *Mis sõnaliik see on?* võib järgneda vastus *Alus*. Samas võib õpilane täita õigesti korralduse *Leia lausest nimisõna*. Viimane on ühtlasi seotud ammutamise seaduspärasustega (lähemalt edaspidi). Seega on vajalik omandatava materjali organiseerimine ja semantiliste seoste loomine. Näiteks sõnade rühmitamine tähenduse järgi võimaldab neid meelde jätta paremini kui rühmitamine häälikute pikkuse järgi. Järelikult on otstarbekas õigekirja-harjutuste sõnavara semantiseerida ja selgitada, kuidas kirjavea puhul sõnatähendus muutub või “kaob” Meeldejätmisele avaldab positiivset mõju ka **tahtlikkus** (kavatsus meelde jätta). Nime-

tatud tunnus sõltub aga lapse arengust. Abiõppelastel hakkab kavatsusliku meeldejätmise efekt avalduma alles 11–12-aastaselt (L. Zankov, V Petrova jt.), seega seoses sisekõne kujunemisega. Varem kutsub õpetaja korraldus *Jäta meelde!* esile ainult mehaanilise kordamise ja sedagi mitte alati. Meeldejätmist saab algklassides organiseerida ainult õpetaja. Võimalus on anda lastele ülesandeid, mis meeldejätmist soodustavad: võrdlemine, rühmitamine, assotsiatsioonide loomine, mõnikord ka lihtsalt kordamine. Samas on leitud, et kavatsuslikkuse efekt ilmneb abiõppelastel rohkem mitteverbaalse materjali puhul (A. Grigonis). Veel abi-kooli VI–VII klassis on tekstide tahtliku ja tahtmatu meeldejätmise efektiivsus praktiliselt sama. Kauem ilmneb selline olukord erutusprotsesside ülekaaluga õpilastel (B. Г Петрова, 1995).

Meeldejätmisprotsessi nimetatakse ka **kodeerimiseks** (E. Tulving, 1994, lk. 48). Kuidas midagi meelde jäetakse, sõltub materjalist, mida meelde jäetakse, ning sellest, kuidas materjali mõisteti. Seega saab meeldejätmist suunata. Olulised on seoste loomine **varasemate teadmistega**, analüüsi (töötluse) sügavus ja mitmekesisus, s.t. **kodeerimise viis**. Mis põhimõtetel materjal mälus kodeeritakse, pole üheselt teada. Hea ülevaate teooriatest annab R. Solso (1996). Arvatavasti kasutatakse erisuguseid strateegiaid, mis sõltuvad ka lapse arengust. Et tahtliku meeldejätmise osatähtsus tõuseb vanuse kasvades, võib oletada, et nooremal lapsel on ülekaalus assotsiatiivsed, hiljem kognitiivsed strateegiad.

Meeldejätmise tõhustamiseks peetakse vajalikuks protsessi verbaliseerimist (seda võib teha ka õpetaja), objektide analüüsi, võrdlemist ja rühmitamist (seejuures erisuguste tunnuste alusel). Oluline on ka materjali esitamise viis. Näiteks V–VI klassini jääb abiõppelastele paremini meelde kuulatud, seejärel häälega loetud tekst ning lõpuks, VIII–IX klassis, vaikselt loetud tekst (B. Г Петрова, 1995). Nimetatud järjestus vastab tegelikult lugemistehnika omandamise etappidele. Verbaalse materjali (tekstide) paremaks talletamiseks sobivad järgmised töösuunad.

- Tajutava teksti elementide üldistamine, s.t. viimine mingi ühise kategooria alla. Näiteks samaviiteliste sõnade leidmine tekstis (*karu, mesikäpp, loom, ta*).
- Materjali rühmitamine. Kasutatakse peamiselt valiklugemist: *Leia, mis on öeldud lövi kohta. Hiire kohta.*
- Tunnuste, seoste ja suhete fikseerimine lause ja/või lõigu ulatuses: *Kus? Millal? Missugune? Kuidas? Miks? Milleks?* Jne.
- Seoste loomine infoüksuste vahel: *Mis toimus samaaegselt? Mille poolest tegelaste käitumine erines?* Jne.
- Tekstis puuduva info tuletamine (mõttelünkade täitmine): *Kus miski võis toimuda? Millal võis toimuda?* Jne.

Need ja teised võtted tulevad konkreetsemalt vaatluse alla seoses tekstikäsitluse meetodikaga. Kokkuvõtlikult märgigem järgmist.

Meeldejätmine sõltub õpilase arengust ja puude iseloomust, materjali organiseeritusest ja esitamise viisist, õppimise strateegiast, eelnevatest teadmistest, kodeerimise viisist. Abiõppelapsel erineb meeldejätmine eakohase arenguga lapse samalaadsetest mälu- protsessidest nii kvalitatiivselt kui ka kvantitatiivselt. Rohkem valmistab raskusi verbaalne materjal.

Iga mälus talletatud materjal muutub. Kõigile inimestele on omane **unustamine**, **mälukujutluste muutumine** seoses varem või hiljem omandatuga ning **uute seoste kujunemine**. Unustamise kiirust iseloomustab **unustamise kõver**, teadmiste ja kujutluste moondumist aga **mäluvead** ja **moonutused**. Viimaste allikaks peetakse teisi sarnaseid salvestusi ja üldisi teadmisi. E. Tulvingu (1994, lk. 75) järgi on inimestel kalduvus täita mälulünki mingi tüüpilise teadmisega. On leitud, et sündmuse mäletamine sõltub sellest, mida inimene selle sündmuse kohta kõneleb. Seetõttu ei peeta soovitatavaks reprodutseerida teksti enne selle põhjalikku analüüsi. Nimelt hakkavad esmasel jutustamisel tehtud vead korduma (B. Г Петрова, 1995).

Abiõppelastele iseloomulikud talletatud materjali muutused on järgmised (B. Г Петрова, 1995).

- Märgatavalt kiirem unustamine. On täiesti tüüpiline, et II klassi alguseks on veerand või kolmandik õpitud tähtedest unustatud, et sügisel kooli tulles ei mäleta keskastme õpilased häälikurühmi jne. Seetõttu tuleb algklassides kulutada I õppeveerand, vanemates klassides septembrikuu kordamisele.

- Mälukujutised kaotavad kiiresti oma individuaalsed iseärasused. Näiteks kalade joonistamisel kuus päeva pärast piltide analüüsi (IV kl.) ilmnes, et nii haugi kui ka latikat kujutati praktiliselt ühtemoodi (joonistamisel vahetult pärast piltide vaatlust oli erinevus olemas). Abikooli I–II klassis ei erista lapsed puid, loomi jne. Nimetatud nähtus kajastub ka laste sõnavaras: äärmiselt vähe on omadussõnu, kasutatakse keskmise üldistusastmega nimisõnu (on nt. sõna *kala*, kuid puuduvad kalade nimetused). Samas selgus, et vaatluse verbaliseerimine aitab kujutluste säilimisele kaasa.

- Mälukujutlused muutuvad kiiresti detailidevaseks. See avaldub hiljem nii joonistamisel (kell ilma osutiteta) kui ka verbaliseerimisel (eakaaslastega võrreldes nimetatakse 2–3 korda vähem tunnuseid). Põhjusi võib otsida ka taju iseärasustest ning kõne puudulikust rollist tunnetustegevuses.

- Verbaalne materjal kaotab oma süsteemsuse ja säilib fragmentidena. On tüüpiline, et ei mäletata sündmuste ajalist järgnevust. Puudulik orienteerumine ajasuhetes ei võimalda mõista ka sündmuste põhjust ja tagajärge.

- Ilmneb juhuslike assotsiatsioonide mõju, mis muuseas avaldub ka verbaalses assotsiatiivses eksperimendis. Nimelt asendub osa semantilistest seostest välistega (juhuslikega) või episoodimälu andmetega (tuletagem meelde, kuidas taastati jutukest papagoide püüdmisest).

Nimetatud kõrvalekaldeid vähendavad järgmised töösuunad (tegelikult didaktika põhitõed): näitvahendite detailne analüüs koos verbaliseerimisega, materjali võrdlemise ja rühmitamise ülesanded, käsitletud materjali pidev kordamine pikema aja vältel, uue materjali seostamine õpituga ja selle diferentseerimine õpitust. Võrdlemise-vastandamise eesmärgiks olgu alati nii **erinevuse** kui ka

sarnasuse leidmine. Tähelepanu on vaja pöörata asjaolule, et abiõppelaste sõnatähendused on ebatäpsed. Seetõttu võib verbaliseerimine mõnikord segadust suurendada. Iseloomulikud on verbaalsed stereotüübid ja tautoloogia (B. Я. Василевская, 1960). Näiteks:

Kus sinu isa töötab? — Tööl.

Mida otsustas teha poiss? (Tekstis kirjeldatakse, kuidas lapse-laps otsustas haiget vanaema aidata.) — Õppida ja mängida.

I–II klassis on selliseid vastuseid kõigil abiõppelastel, hiljem peamiselt nõrgematel õpilastel. Kuid abstraktse õppematerjali taastamisel võivad ebaadekvaatselt vastata ka edukad õpilased (*Nime-ta ... sõnaliik. — Alus.*).

Omandatu meenutamine ehk ammutamine mälust on inimtegevuses kõige tähtsam protsess. Kasutada saab ju ainult meeldetulnud teadmisi ja kogemusi. E. Tulvingu (1994, lk. 102) järgi peab süsteem olema ammutamiseks valmis ning peavad olema sobivad meenutamise ajendid. Meenutamine on alati kavatsuslik, kuigi ajendid võivad olla märkamatud. Eristatakse äratundmist ja meeldetuletamist. Esimesel juhul on meeldetuletatava koopia antud, teisel juhul mitte. Äratundmist seostatakse võimega ära tunda mingit kategooriat, millesse objekt või tunnus kuulub. Sellel põhineb lapse baassõnavara.

Ammutamise ajendiks on kas taju, mõte või küsimus-korraldus.

Kui ajendi ja mälujälje informatsioon langevad osaliselt kokku, toimubki meenutamine. Oluliseks peetakse seda, kuidas meenutatav on kodeeritud (nägemiskujutus, kogemus, semantiline informatsioon), ning seda, kuidas kodeeritakse ajend, mille abil inimene suudab meenutada (E. Tulving, 1994, lk. 82). Tuletagem meelde, et mõte (mingi meenusus) võib olla järgneva ammutamise ajendiks. Oluline on see, mis ulatuses ajendis antud ja mälujäljes sisalduv informatsioon langevad kokku. Nimetatud seisukohad on didaktikas äärmiselt olulised. Võrreldes näiteks korraldusi *Jutusta kevadest* ja *Kirjelda puid kevadel* või viimast korraldust koos pildiga kevadisest metsast. Oodatud vastuse saamiseks suunab viimane

ajend mälust ammutamist kindlasti konkreetsemalt. Abiõppe üks olulisemaid raskusastme reguleerimise viise ongi jõukohaste meenutamisajendite kasutamine. Verbaalsete seoste nõrkuse korral tuleb rakendada pilte, skeeme ja sümboleid (nt. lauseskeem, noobid), näidiseid ja nimetatud vahendite kombinatsioone. Teiseks on äärmiselt oluline esitada küsimused-korraldused võimalikult konkreetsetelt või olla valmis neid konkretiseerima.

Abiõppeõpilasi iseloomustavad järgmised materjali mälust ammutamise iseärasused (Б. И. Пинский, 1965; В. Г. Петрова, 1995).

- Tekstide taastamisel ilmneb tendents lisada andmeid, mida tajutud tekstis ei olnud. Lisandused on pärit kas kogemustest või varem õpitud mõneti sarnasest materjalist. Kerkib vajadus suunata nii positiivset kui ka negatiivset valikut. Näiteks valikjutustamise puhul ei ole oluline mitte ainult vajaliku mõtte alguse leidmine. Sama vajalik on jutustamine õigel kohal lõpetada. Hästi sobib ka piltide rühmitamine seeriatesse, liigse pildi eraldamine seeriast jm. Jutustama õpetades tuleb aga rõhutada järeltöö (teksti korrigeerimine) vajadust.
- Vähene kriitilisus taastatava materjali sisu suhtes. Näiteks В. Pinski andmetel (Б. И. Пинский, 1965, lk. 122) kirjeldas üks abikooli VI klassi õpilane toonekurge järgmiselt: *Esimeste ja tagumiste jalgade küljes on toonekurel kile, millele ta toetub soos.*
- Taastatav materjal on süsteemitu ja fragmentaarne. Seega on ammutatud materjal originaaliga võrreldes ebatäpne ja informatsiooni mahult puudulik. Mälu on vähe organiseeritud. Seisukohta illustreerib IV klassi õpilase Tiit T. ümberjutustus (materjali kogus üliõpilane S. Maksimova). *Ükskord sõitis karu ja jänes linna. Jänes tõi maitsvaid roogi puu alla. Päntjalg oli puu juures. Päntjalg ja jänes proovisid ise mootorrattaga sõita. Ei saanud kohalt minema.* Originaalteksti tundmata on jutustusest raske aru saada.
- Äratundmist raskendavad sellised tingimused nagu esemete või nende kujutiste ebaharilik asend (tagurpidi pööratud tassi ja alustassi peetakse seeneks), lähemal ja kaugemal asuvate objektide kujutamine pildil erineva suurusega (mänguautot aknal peetakse autoks,

kaugel sõitvat autot aga mängautoks). Sellised äratundmisraskused kooli keskastmes siiski ületatakse. Probleemid ei piirdu verbaalse materjaliga, vaid ilmnevad samuti kaemuslikul tasandil.

Pedagoogil tuleb arvestada ka õpilaste vähest aktiivsust meenutamisel. Kui eakohase arenguga õpilane küsimusele-korraldusele vastates vaikib, siis harilikult ta ikkagi otsib vastust, s.t. on psüühiliselt aktiivne. Abiõppelapse vaikimine sellist mäluotsingut ei kajasta. Üsnagi sageli on laps ennast vaimsest tegevusest lihtsalt välja lülitanud. On selge, et pedagoogil pole mõtet sel juhul oodata, vaid tuleb kasutada ajendeid õpilase aktiveerimiseks.

Kokkuvõtteks märkigem järgmist (vt. ka K. Karlep, 1998).

Kõnele ja psüühilisele tegevusele tervikuna avaldavad mõju järgmised mälu omadused: süsteemsus ehk organiseeritus, täpsus, valikulisus, maht, mõtestatus, täiuslikkus.

Kõne võimaldab mälu täiendada, täpsustada, materjali rühmitada ja seostada ning mõtestada.

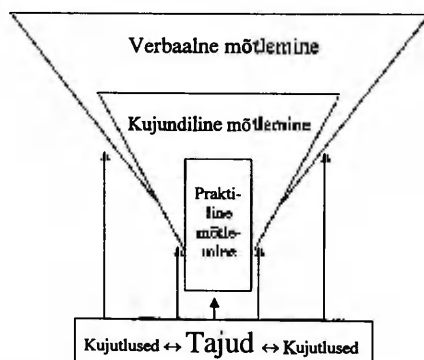
Didaktika ülesanne on leida meeldejätmist, materjali säilitamist ja meenutamist soodustavaid võtteid.

2.2.3.6. Mõtlemine. Mõtlemist käsitletakse psühholoogias kui tegevikkuse vahendatud ja üldistatud peegeldust või kitsamas plaanis kui loominguliste ülesannete lahendamist. R. Solso (1996) järgi on mõtlemine protsess, mille abil kujuneb mingi uus mõtteline esitus (representatsioon). A. Toomela (1999, lk. 55) defineerib L. Vöögski järgi mõtlemist kui oma kogemuse ja sellele vastava tegevuse seesmist organiseerimist. Mõtlemise tulemusena informatsiooni muudetakse (seostatakse uutesse struktuuridesse), protsess ise realiseerub selliste operatsioonide näol nagu analüüs, süntees ja võrdlemine; abstraherimine, üldistamine ja konkretiseerimine; induktsioon, deduktsioon ja analoogia; mõistete kujunemine; järeldamine. Nimetatud operatsioonid on hierarhilistes seostes: "kõrgem" rühm rakendab eelnevaid. Näiteks abstraherimine ja üldistamine eeldavad analüüsi, sünteesi ja võrdlemist.

Mõtlemine kasutab tajutud ja/või mälus olevat materjali. Reaalses kognitiivses tegevuses on kolm kõrgemat psüühilist protsessi põimunud, mõjutavad üksteist ning on eristatavad ainult abstraktselt. Küll on aga nimetatud protsesside suhted lapse arengus muutuvad. Esialgu kujuneb kaemuslik-praktiline tegevus tajude baasil, mälule toetudes lisandub kaemuslik-kujundiline ning lõpuks verbaalne mõtlemine. Eakohase arengu korral muutub see peamiseks mõtlemise liigiks 12–14 aasta vanuses. A. Katajeva ja J. Strebelova (A. A. Караева, E. A. Стребелова, 1993) järgi areneb lapse mõtlemine paralleelselt kahes liinis. Üks tee on juba nimetatud (praktiline → kaemuslik-kujundiline → verbaalne). Teine tee on üleminek tajudest nii kaemuslik-kujundilisele kui ka verbaalsele mõtlemisele.

Verbaalset mõtlemist nimetatakse sageli ka loogiliseks mõtlemiseks. Terminid ei ole siiski sünonüümid. Verbaalne mõtlemine ei vasta mitte alati loogika seaduspärasustele, s.t. võib olla ka mittelooiline. Arengu käigus ükski mõtlemise liik ei häabu ning arenenud inimene kasutab neid kõiki.

Emakeele abiõppes on laste mõtlemise arengut otstarbekas vaadelda kahest aspektist: mõtlemise roll kõne arengus ja õppeülesannete täitmisel.



Joonis 3. Mõtlemise kaemuslik baas.

Tavaarusaama järgi on mõtlemine ideaalne, s.t. vaimne tegevus. Eelnev analüüs aga võimaldab väita, et praktilise mõtlemise protsess on täiesti jälgitav. Kui kaemuslik-kujundiline mõtlemine rajaneb kujutistele (pildid, mudelid jne.), on ka see protsess vähemalt osaliselt jälgitav. Et abiõppelaste puhul puutume kokku peamiselt mõtlemise kahe madalama liigiga, on õpilaste mõtlemisprotsessid pedagoogile küllaltki tajutavad.

Analüüs ja **süntees** ning **võrdlemine** on operatsioonid, mida rakendatakse mõtlemises alati. Analüüs tähendab mingi objekti jaotamist osadeks ja/või **väliste** ning **funktsionaalsete tunnuste** leidmist. Analüüs põimub sünteesiga: leitud detaile ja tunnuseid on vaja mõista terviku koostises, s.t. seostes. Analüüsi süsteemitus kajastab tegelikult sünteesi nõrkust. **Võrdlemine** eeldab ühelt poolt võrreldavate objektide analüüsi ja sünteesi, kuid ühtlasi soodustab nende operatsioonide kulgemist, sest kujuneb süsteemne analüüs.

Nimetatud operatsioonide kujunemise algus on praktilises tegevuses (nt. mänguasjade lõhkumine väikelapsel ei ole alati purustamine, vaid analüüs). Praktilise analüüsi-sünteesi tüüpiline näide on mängimine mitmesuguste klotside ja püramiididega. Järgneb analüüs-süntees nägemisele tuginedes, seejärel mälu kujutluste ja teadmiste põhjal. Nimetatud protsesside üks tüüpilisi näiteid emakeelt koolis õppides on häälikanalüüs (sõna jaotamine häälikuteks) ja foneemanalüüs (foneemide tunnuste määramine) ning sõna kokkulugemine. Olemuselt on rõngaspüramiidi lahtivõtmine ja kokkupanemine samalaadne tegevus kui teksti analüüs ja ümberjutustamine. Mingi objekti analüüs (vaatlus) kajastub selle verbaalses kirjelduses (visuaalne analüüs → verbaalne süntees).

Eakaaslastega võrreldes on abiõppelastel täheldatud järgmisi analüüsi-synteesi iseärasusi (V Petrova, J. Schiff jt.).

- Abiõppelapsed märkavad vähem objekti detaile, analüüs pole süsteemne (juhuslik järjestus, mõnda detaili nimetatakse rohkem kui üks kord).

- Abiõppelapsed märkavad vähem objekti tunnuseid. Visuaalselt tajutavatest tunnustest nimetatakse suurust ja värvust sagedamini, kuju harvem. Eriti vähe leitakse individuaalseid (mittetüüpilisi) tunnuseid. Eseme funktsionaalseid omadusi algklassides peaaegu ei nimetata.
- Märgatav on areng klassist klassi, kuid mahajäämus eakaaslastest ilmneb alati. Tekstide, sh. matemaatika tekstülesannete, tööõpetuse näidiste ja materjalide analüüs jätab alati soovida.
- Võrdlemine võib algklassides kulgeda formaalselt (*ühel poisil on roheline pluus, aga teisel sinised püksid*) või asenduda koguni ühe objekti kirjeldusega (analüüsisiga).

Kergemini õnnestub (nagu tavalise arenguga lastelgi) erinevuste leidmine, napilt märgatakse objektide väikseid lahknevusi. Kuna sarnasust sageli ei fikseerita, ei õnnestu ka rühmitamine, millest omakorda sõltub sõnade ja sõnaühendite tähendus (vt. ptk. 3). Võrdlemisostkust eeldavad aga väga paljud õppeülesanded, nagu resultaadi kontroll etaloni järgi, keelendite verifitseerimine jm. Täielikult on võrdlemisele üles ehitatud häälikupikkuse määramine. Seejuures tuleb arvestada, et võrdlemine mälu järgi (meenutades) on alati raskem kui tajutavate objektide võrdlemine. Nimetatud oskus on aga äärmiselt oluline: **verbaalselt omandatud teadmiste süstematiseerimine ja seostamine põhineb võrdlemisel mälu järgi (peast)**. Praktilise võrdlemise puudulikkust kajastab hiljem võrdluskonstruktsioonide ja metafooride piiratud mõistmine ja kasutamine kõnes. Tajutavate objektide võrdlemisega tulevad abiõppelapsed enam-vähem iseseisvalt toime alates VI–VII klassist. Vanemates klassides ilmneb analüüsi- ja võrdlusostkuse arenematus peamiselt tekste analüüsidest (raskused käitumisaktide, tegelaste ja tegelasrühmade võrdlemisel, kirjelduste mõistmisel jne.) ning tekstiloomes, samuti keeleõpetuse ülesandeid täites.

Üldistamine ja rühmitamine. Rühmitamine tähendab objektide, kujutluste, mõistete, teooriate jne. ühendamist mingi ühise tunnuse või tunnuste alusel. Mõnikord tehakse vahet rühmitamisel

(valik ühe tunnuse alusel) ja klassifitseerimisel (valik kahe ja enama tunnuse alusel). Tegemist on samalaadsete toimingutega, kuid teine neist on raskem. Rühmitatavaid objekte on vaja analüüsida, võrrelda, rühmitusaluse seisukohalt mitteolulised tunnused kõrvale jätta (abstraheerida) ning ühiste tunnuste alusel rühm moodustada. Rühmitamine võib toimuda praktiliselt, tajudele tuginedes või vaimselt. Nimetatud operatsioon on äärmiselt oluline sõnade ja sõnaühendite tähenduse kujunemisel: teadmised mingist rühmast moodustavadki nimetatud keeleüksuste tähenduse. Näiteks üks ja sama kingitus (olgu selleks karp komme) võib olla *jõulukingitus*, *kingitus emale*, *kingitus sünnipäevaks*, *ootamatu kingitus* jne.

Didaktikas on rühmitamine samuti väga levinud töövõtte. Juba iga valik näidise järgi on rühma moodustamine. Oluline on harjutada samade objektide rühmitamist, lähtudes erinevatest tunnustest (kujudid suuruse, värvuse või kuju järgi; sõnad häälikute arvu, häälikute pikkuse, sõnaliigi jne. järgi) või mitmest tunnusest (omadussõnad pika häälikuga). Rühmitusalus esitatakse kas näitlikult (*vali samasugused*) või verbaalselt (*leia kõik väiksed kolmnurgad*). Rühmitamisoskuse kujundamiseks on vaja kasutada mitme õppeaine (matemaatika, kodulugu jt.) võimalusi, verbaliseerimise raskusastme määramine jääb EED ülesandeks. Üldistamise tulemus kinnitatakse harilikult verbaalselt. Üldistusaste sõltub laste arengust: *Esimesse rühma valisid sõnad pika häälikuga, teise — ülipika häälikuga* või *Jaotasime sõnad häälikupikkuse järgi*. Rühmitamisoskuse arendamisel on otstarbekas arvestada nii objektide keerukust (tunnuste hulka ja esiletungivust) kui ka rühmitusaluse esitamise viisi: näidis, sümbolid (nt. noobid) ja skeemid, verbaalne lause, iseseisvalt (rühmitusalus tuleb leida). Kõigil nimetatud etappidel sõltub raskusaste ka sellest, kas arvestada tuleb ühte või mitut tunnust (täishäälik, pikk täishäälik, ülipikk täishäälik diftongis). Kui laps ei suuda veel korraga mitut tunnust arvestada, täidetakse ülesannet etapiti: valitakse objektid mingi ühe tunnuse alusel (nt. ülipika häälikuga sõnad) ja rühmitatakse need omakorda (ülipika täishäälikuga sõnad, ülipika suluta kaashäälikuga sõnad, ülipika sulghäälikuga sõnad).

Abiõppelaste rühmitamisoskusel on eakaaslastega võrreldes järgmised iseärasused.

- Kujunevad rühmitused ei vasta eale. Ilmekalt avaldub rühmituste situatiivne iseloom (katse *neljas liigne*). Nimetatud puudujäägi ületavad õpilased ainult osaliselt vanemates klassides.
- Õpitud kategooriaalsed rühmitused on ebapüsivad: õpilased lähevad ühelt rühmitusaluselt kergesti üle teistele, peamiselt situatiivsetele.
- Äärmiselt aeglaselt omandatakse kujutluste hierarhia. Selle tagajärjel kannatavad paradigmaatilised seosed erineva üldistusastmega sõnade vahel. Vanemates klassides on 2–3-astmelised üldistused siiski jõukohased. Tähelepanu väärrib fakt, et võrdselt raske on nii konkretiseerimine kui ka üldistamine. On näiteks olemas kujutus ja sõna *lind*, sõna *vares* peetakse juba linnu nimeks, väljendi *elus loodus* sisu pole aga üldse selge.
- Väliselt õige kategooriaalne rühmitus ei põhine mitte kõigil olulistel tunnustel. Näiteks: *kass ja koer on koduloomad, nad elavad kodus*. Nimetatud tunnuse alusel määratleb laps ka hiirt koduloomana.
- Ainult näiliselt õiged, kuid sisult piiratud üldistused takistavad põhjusseoste mõistmist ning järelduste tegemist. Verbaalselt eksivad õpilased väga sageli põhjuse ja eesmärgi eristamisel, mis avaldub ühtlasi vastavate liitlausete puudulikus mõistmises ja kasutamises.
- Metakeelelised üldistused (kujutlused sõnaliikidest, lauseliikmetest jne.) on laste jaoks äärmiselt abstraktsed.

Kuigi abiõppelast iseloomustab keele semantika alaareng, segab sellele vaatamata just keeleüksuse tähendus formaalsete üldistuste kujunemist. Raske on näiteks pidada sõnu *jooksmine* või *kiirus* nimisõnadeks, sest lapse jaoks väljendavad need kellegi-millegi tegevust ja tunnust. Metakeeleliste kujutluste puudulikkusest tuleb ühtlasi keeleterminite pidev segistamine. Alklassides on keeruliseks probleemiks ka sõna eristamine objektist või selle tunnusest. Näiteks sõna analüüsid hakkab laps rääkima vastavast

objektist, morfoloogiaküsimuse asemel koostab küsilause eseme või olendi kohta jne.

Nagu eelnevast selgub, on kõne ja mõtlemine tõepoolest tiheidalt seotud. Siinjuures on otstarbekas meelde tuletada paari L. Vö-gotski seisukohta: keeleüksus on nii kõne kui ka mõtlemise vahend (s.t. keelekasutus on üheaegselt nii üldistamine kui ka suhtlemine); keeleüksuste tähendus ei ole püsiv, vaid areneb ja sõltub nii teadmiste hulgast kui ka mõtlemisoperatsioonidest, kus neid teadmisi kasutatakse.

Kokkuvõtteks sõnastagem mõned olulisemad keele ja kõne ning mõtlemise seosed.

Keeleüksuste semantika on mõtlemise resultaat. Mõtlemine võimaldab kasutada abstraktse tähendusega keeleüksusi, väljendada suhteid ja seoseid, teha järeldusi. Mõtlemine osaleb kõneakti loomes (ütluse aluseks on mõte, mõtlemisest sõltub keelevahendite valik) ja kõne mõtestatud tajumisel (semantiliste üksuste ja osamõtete ühendamine, mõttelünkade täitmine, järeldamine). Kõne kaudu saab mõtlemine kasutada keeleüksusi üldistatud kujutluste (ja mõistete) mälus säilitamiseks ning nendega opereerimiseks. Kõne võimaldab luua abstraktseid kujutlusi, annab mõtlemisele kasutada keelestruktuurid suhete ja seoste fikseerimiseks. Kõnes mõte materialiseerub.

Kogu paragrahvi kokkuvõtteks aga lisagem veel ühe A. Luria teesi.

Kõne muudab lapse kõigi psüühiliste protsesside kvaliteeti, on võimas faktor lapse psüühilise tegevuse kujundamisel. Reaalne seos on tegelikult kahepoolne: psüühika areng muudab ka kõnet.

2.3. EED ja psühholingvistika

Eelmises paragrahvis vaadeldi psühholoogiat kui didaktika peamist baasteadust. Keeledidaktika jaoks pole aga vähem tähtis ka psühholingvistika. Veelgi enam, keeledidaktika kui ainedidaktika spet-

siifika on seletatav just psühholingvistika abil. Et käesolevas paragrahvis esitatav ülevaade on küllaltki põgus, võiksid asjahuvilised lugeda mõnda mahukamat tööd, näiteks: K. Karlep, *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus* (1998); A. Leontjev, *Основы психолингвистики* (1997); R. Solso, *Cognitive Psychology* (1995) või selle venekeelset tõlget *Когнитивная психология* (1996); M. A. Gernsbacher (toimetaja), *Handbook of Psycholinguistics* (1994).

Keeledidaktikale pakuvad suuremat huvi järgmised psühholingvistika seisukohad: metodoloogilised alused, kõnesegmentide ja keeleüksuste vahекord, kõneloome ja kõnetaju teooriad, keelelised ja metakeelelised operatsioonid, kõne arengu psühholingvistilised seaduspärasused.

2.3.1. Psühholingvistika metodoloogia ja EED

Metodoloogia on EEDs arvestatav seetõttu, et õpetamine-õppimine ja õpetav eksperiment on põhimõtteliselt samalaadsed protsessid. Erinevus on selles, et õpetaja lihtsalt ei suuda korraldada nii põhjalikke ja pidevaid mõõtmisi, kui nõuab teaduslik uurimine. Aga ka hinne või hinnang on mingi mõõtmise tulemus.

Metodoloogia sõltub baasteooriatest. Näiteks muutegrammatika (N. Chomsky, G. Miller) seisukohad erinevad neist, mille on sõnastanud Moskva psühholingvistid (A. Leontjev, J. Tarassov). Nimelt on esimesena nimetatud koolkond lingvistilise, teine psühholoogilise kallakuga ning nad lähtuvad erisugustest psühholoogilistest teooriatest (vt. ka K. Karlep, 1998, lk. 27–32).

G. Milleri (1965) seisukohtadest pakuvad metoodilist huvi järgmised: keeleüksuste akustilis-artikulaatoorsed ja semantilised tunnused on osaliselt autonoomsed ning arvestada tuleb konteksti või situatsiooni (*ema isa, isa ema; kapp veega, kapp riietega*), ütluse tähendus ei ole sellesse kuuluvate üksuste tähenduste summa (*suure tassi väike kõrv*), vaja on **eristada keele kirjeldust ja keele kasutamise kirjeldust**, lause struktuurist sõltub sõnade ja sõna-

vormide valik ning järjestamine, keeleüksuse tähendus ja esemeline vastavus ei ole üks ja sama. Näiteks ütlus *See ilus lill on roos* on võimalik seetõttu, et sõnad *lill* ja *roos* viitavad lauses küll ühele ja samale lillele, kuid nende tähendus on erinev. Nimetatud seisukohad võimaldavad sõnastada üsna mitu didaktilist järeldust: kõnearenduse keeleline lähteüksus on lause; süntaktilisi struktuure saab kasutada sõnatähenduse selgitamiseks; kõnearendus ei eelda üksikute lausete, vaid keelekasutusreeglite omandamist; ainult teooria tundmine ei kindlusta keele kasutamist.

Moskva koolkonna esindajad (A. Leontjev jt.) nimetavad aga järgmisi uurimisprintsippe.

- Kõnetegevust uurides ja kujundades on vaja arvestada tegevuse psühholoogilist struktuuri (tegevus, toimingud, operatsioonid) ning osalejate motiive, eesmärke, rolle ja suhtlemistingimusi. Kõnearenduse seisukohalt väärib erilist tähelepanu suhtlemissituatsioonide loomine.
- Suhtlemine ja keele õppimine erinevad. Viimasel juhul on vaja sooritada rida metakeelelisi osatoiminguid või operatsioone (häälimine, käänamine jt.). Oluline ongi eristada suhtlemisel ning keeleõpetuses rakendatavaid toiminguid ja operatsioone.
- Kõne areneb ja funktsioneerib koos selliste psüühiliste protsessidega nagu taju, mälu mõtlemine, tunded. Printsibiibist järeldub vajadus määrata keeleõppe raskusaste kogu psüühilist arengut arvestades.
- Konkreetsed kõneoperatsioonid sõltuvad keelest. Järelikult ei ole meetodilised võtted mitmes keeles üheselt rakendatavad. Näiteks väikseim hääldusühik ja sünteesiühik lugemisel on eesti keeles kõnetakt, paljudes keeltes aga silp; täiend võib asuda sõltuvalt keelest kas põhisõna ees või järel (Tartu Ülikool, University of Tartu). Nimetatud seisukoht on eesti keeledidaktika jaoks äärmiselt oluline, sest eesti keele õpetamist on alati ohustanud “meetodiline interventsioon”

- Kõnemehanismid ei ole isikuti identsed. Kõneloome ja kõnetaju on pealegi heuristilised protsessid. Seega ühe ja sama ütluse mõistmine või sama mõtte väljendamine inimesiti erineb.

Tõepoolest, nii lingvistilise (G. Miller) kui ka psühholoogilise (A. Leontjev) kallakuga uurimisprintsiihid on ühtlasi keeledidaktika printsiihid.

2.3.2. Kõnesegmendid ja keeleüksused

Tänapäeva psühholingvistika lähtub seisukohast, et kõnetegevust iseloomustavad kolm põhikategooriat: keel, kõne ja kõnevõime (K. Karlep, 1998, lk. 54–76). **Keelt** määratletakse kui kõnetegevuse vahendit — akustilis-artikulaatorset **märkide süsteemi** (sekundaarne on kirjaliku kõne visuaalne süsteem). Keelemärgil on kas tähendus või tähendust eristav funktsioon (foneemid, grafeemid) ning formaalsed tunnused keeleüksuste produtseerimiseks ja tajumiseks. Keelemärgid moodustavad **süsteemi**, millel on oma kindel ehitus ehk **struktuur**. Viimane annab ülevaate sellest, kuidas madalama tasandi üksustest koostada kõrgema tasandi üksuseid. Kõne arengu käigus kujuneb **keelevaist**, mille abil kõneleja ebateadlikult (*ei/jaa*-põhimõttel) verifitseerib oma kõnet ja ka tajutud kõnet (hindab selle vastavust **normile**). Verifitseerimisoskuse kujundamine keelevaistu tasandil on üks EED ülesandeid, õppides asendub (võib asendada) see hiljem teadliku analüüsiga.

Keeleüksuste määratlemiseks kasutatakse järgmist algoritmi (vt. ka ptk. 2.1): keelendi muutmine (*kool-tool*; *vennaga-vennata* jne.), saadud keelendi **võrdlemine** algkeelendiga **semantiliselt** ja **formaalselt**, keeleüksuse ja selle semantilise funktsiooni määratlemine. Algoritm on laialdaselt kasutusel ka koolis.

Keeleüksused ise on järgmised: **foneemid** (nende akustilis-artikulaatorseid tunnuseid uurib foneetika, funktsioone aga fonoloogia), **morfeemid** (jaotatakse grammatilisteks ja leksikaalseteks), **sõnavormid**, **sõnaühend**, **lause**, **sidus lauserühm**. EED üles-

andeks ei ole mitte ainult nimetatud üksuste formaalne analüüsi ja äratundmise õpetamine, vaid tähtsam on hoopiski suunata lapsi keeleüksuste tähendust mõistma ja neid **kombineerima**. Abiõppe vanemas astmes formaalse analüüsi osatähtsus küll tõuseb.

Kõne on keele kui vahendi **kasutamise viis**. Selleks peab olema kujunenud kõnevõime, mille arendamine ongi kõnearenduse eesmärk. Kõneldes esialgne ebaselge mõte kujuneb ja sõnastatakse keele abil. Tajuja eesmärk on jõuda sõnastatud ütluse kaudu selle mõtteni. Kõnel on kolm vormi: suuline, kirjalik, sisekõne. Suuline ja kirjalik kõne jaotuvad omakorda kaheks liigiks (kõnelemine, kuulamine; kirjutamine, lugemine). Et igal liigil on osaliselt erinev psühholoogiline mehhanism ning igal vormil erinev keelekasutus (sõnavara, süntaks), vaadeldakse neid keeledidaktikas eraldi.

Kõnevool liigendub pauside näol segmentideks. Pausid on kestuselt erinevad ja suuline kõne liigendub üheaegselt mitmel tasandil. Need on järgmised: **silbitasand**, **foneetilise sõnatasand**, **fraasitasand**. Silbitasandil liigendub kõne silpideks ning silbirühmadeks ehk kõnetaktideks. Näiteks sõnas *metslane* on kolm silpi (*mets-la-ne*) ja kaks kõnetakti (*mets-lane*). Kõnevoolus võib silbipiir muutuda. Koolisilp (liigendamise aluseks on tegelikult kirjutatud sõna) ja reaalne segment ei lange kõneldes mitte alati kokku (vt. ka M. Hint, 1998). Selle põhjuseks on silbipiiri kõikumine (sõltub nt. kõne tempost) või hääldussegmenti erinevus koolisilbist (*põ-drad*). Õpetamata last segab sõnade reaalne liigendamine häälikanalüüsi õppimisel — laps nimetab hääliku asemel silbi või ainult kaashääliku, mis on artikulaatoorselt paremini tunnetatav.

Foneetilise sõna tasandil liigendub kõne süntagmadeks — s.t. pikemate pausidega eraldatud mõtestatud segmentideks. Minimaalne süntagma koosneb foneetilisest sõnast, s.t. täisvärtuslikust sõnast või sõnast koos abisõnaga: *laual*, *lauapeal*. Pikem süntagma koosneb harilikult kahest-kolmest sõnast (tavapärase silpide arv 7 ± 2), mille artikuleerimisel sõnapiir praktiliselt kaob (*taat-(t)ait-(t)ab*). Kirjeldatud olukord põhjustab õpetamata lapsel eksimusi lause jaotamisel sõnadeks. Lähtudes tähendusest ja pausidest sün-

tagmade vahel, pakub laps sõna asemel nende paare või isegi kolmikuid. Näiteks korraldusele “Nimeta sõnad lauses *Meie kiisu on vöödiline*” võib saada vastuse *Meie kiisu ja on vöödiline*. Fraasitasandi segmentideks on keele seisukohalt lihtlauseid, liitlause osalauseid, kiilud. Nendest moodustatakse **ütlused**, mis keeleliselt koosnevad ühest lausest või sidusast lauserühmast. Põhimõtteliselt võib ütluse mahuks olla ka ühest häälikust koosnev silp, mis on sel juhul ühtlasi kõnetakt, foneetiline sõna, fraas. Näiteks: *Mis aeg praegu on? — Öö*. Sellist võimalust kasutatakse häälikute tutvustamiseks aabitsaõpetuses. Oluline on teada ka seda, et sisult ühte ja sama ütlust saab sõnastada ühe või mitme lausega. Näiteks:

Väike hall hiireke näksis köögis laua all juustu.

Hiireke, kes oli väike ja hall, näksis köögis laua all juustu.

Hiireke oli väike. Ta oli hall. Hiir näksis juustu. Ta oli köögis laua all.

Toodud näited kajastavad ühtlasi süntaksi valdamise taset. Kõige lihtsam on moodustada baaslauseid (3. näide), hoopiski keerulisem aga hõlmava konstruktsiooniga liitlauseid (2. näide) ja veelgi raskem mitut baaslauseid ühendavat lihtlauseid (1. näide).

Kõne liigendub järgmisteks segmentideks: silp, kõnetakt, süntagma (minimaalne — foneetiline sõna), fraas, ütlus. Segmentide piirid on muutuvad ja langevad keeleüksuste piiridega kokku juhuslikult.

Kõnesegmentide ja keeleüksuste piiride erinevus püstitab mitu didaktilist probleemi. Nimelt on kooliharidusega inimesed kirjaliku kõne mõjul harjunud opereerima keeleüksustega, lapse jaoks on aga reaalselt olemas kõnesegmentid. **Kirjutatakse keeleüksuste kaupa, loetakse ja kõneldakse aga kõnesegmentide haaval.** Keeledidaktika (keeleõpetuse) ülesandeks on õpetada last üle minema ühelt süsteemilt teisele, s.t. kujundada seosed *kõnesegmentid* ↔ *keeleüksused*.

2.3.3. Kõneloome ja kõnetaju

Kõneloome ja kõne mõistmine eeldab kõnevõimet (keelepädevust, keelekasutusvõimet). Selle talitluslik alus on **kõne funktsionaalsüsteem**, mis kujuneb lapsel kõnelema õppides. Nimelt on inimesele omane **võime kõnelema õppida**, kõnevõime ise ei ole pärilik (viimast väidab küll käesoleva sajandi üks kuulsamaid keeleteadlasi N. Chomsky). Kõnevõime kujunemise eeldused on **bioloogilised** (kahjustamata meelegaorganid ja perifeerne kõneaparaat, eakohaselt arenenud kesknärvisüsteem) ja **sotsiaalsed** (kõnekeskkond, eakohane tegevus). Vaimse alaarengu (kahjustatud kesknärvisüsteem) korral ei ole seega oodata kõnevõime eakohast arengut. Osaliselt saab seda korrigeerida paremaid sotsiaalseid tingimusi luues, sh. erimetoodikat rakendades. Nagu peatükis 2.2 on selgitatud, ei saa korrigeerimine piirduda kõnega, vaid protsess eeldab kõigepealt intellektuaalse baasi loomist.

Et EED ülesandeks on selgitada korrigeerimise võimalused, on vaja teada, kuidas kõne funktsionaalsüsteem töötab: missuguseid operatsioone on vaja kõneldes ja kõnet tajudes sooritada. Mehhanismi teades on võimalik koostada töövõtete süsteem.

Kirjanduses on esitatud küllaltki suurel arvul kõneloomemudeleid. Eesti keeles on neid tutvustanud H. Õim (1971; 1974); K. Karlep (1998). Oma käsitluse on esitanud T. Hennoste (1987) ja M. Hint (1998). EED on peamiselt lähtunud afasioloog T. Ahhutina koostatud mudelist (Т. В. Ахутина, 1989; K. Karlep, 1998, lk. 120), mis on kõnepatoloogia ning laste kõne uurimisel leidnud ka küllaldase tõestuse. Lihtsustatult koosneb ütluse loome T. Ahhutina järgi järgmistest etappidest: motiiv → kavatsus → mõttesüntaks → semantiline süntaks → pindstruktuuri süntaks → mo-toorse programmi koostamine ja realiseerimine. Psühholingvistikat huvitavad etapid alates mõttesüntaksist.

Mõttesüntaksi etapil algab mõtte hargnemine. Fikseeritakse ütluse teema (*TOPIC*) ja üldiselt see, mis kavatsetakse valitud teemal öelda (*REEMA* ehk *COMMENT*). Sõnu ei pea veel olema,

inimene opereerib kujutluste ja mõtetega, ka nn. sisemiste sõnadega. Viimased võivad hiljem realiseeruda mitme sõnana, nad on tegelike sõnade analoogid mingi situatsiooni nimetamiseks (vrd. märksõnadega jutustamisel).

A. Leontjevi (1997) järgi toimub kirjeldatud etapil **sisemine programmeerimine**. Programm kajastab tulevase ütluse “sisulist tuuma” ehk teisisõnu **propositsioonide** hierarhiat. R. Solso (1996) iseloomustab propositsiooni kui abstraktset infoüksust, mis koosneb predikaadist ja argumentidest. A. Leontjev väidab, et programm ei ole veel lineaarne moodustis, kasutatakse esemelis-kaemuslikku või esemelis-skemaatilist koodi. See võib olla näiteks kujutluspilt oma korterist, kui inimene kavatseb sellest midagi rääkida. Propositsiooni realiseerimisel moodustatakse baaslause ehk tuumlause, mis vastab verbikeskse laiendamata lause mõistele H. Rätsepa järgi (vt. ptk. 2.1). A. Leontjev (1997) oletab, et sisemise programmi üksustega sooritatakse kolme tüüpi operatsioon: **sisestamine** (*KASS + noor*) + *mängib*; **loetelu moodustamine** (*suur + PALL + punane*) ja **liigendamine** *KASS + (püüab + hiirt)* või (*kass + püüab*) + *HIIRT*. Liigendamist vaatleb autor kui sisestamise ühte varianti: üks predikaat kuulub üheaegselt kahe semantilise üksuse juurde (*püüab* kuulub nii üksuse *kass* kui ka *hiirt* juurde). Kirjeldatud seoseid peab autor ühtlasi propositsioonide mõistmise baasiks kõnet tajudes.

Kui programm koosneb ainult ühest propositsioonist, leiab see väljenduse ühe baaslausena. Kui propositsioone on mitu, koostatakse keerulisema struktuuriga lause (järgmistel kõneloomeetappidel toimub lausete ühendamine-sisestamine) või sidus lauserühm. Vastavate oskuste puudumisel moodustatakse ahellause. Pindstruktuuri võib väikesel või alakõnega lapsel jõuda ka üks sõna või sõnade rida, mis tähistavad lapse jaoks kõige olulisemat situatsioonis (*Mets. Puud. Seeni korjasid*). Viimane näide viitab muuseas märksõnade positiivsele rollile kõneloomes. On alust arvata, et sõltuvalt kõnesituatsioonist võib sisemine programmeerimine oluliselt erineda (dialogi vastusreplik, metakeeleline õppeülesanne, loetud või kuulatud ütluse interpreteerimine).

Mõtte hargnemist saab suunata pilte analüüsid, küsimustega situatsiooni või sündmust struktureerides, märksõnadega (tugi-sõnadega), aplikatsioonidega ("pildi" konstrueerimine või täiendamine), sümbolitega.

Semantiline süntaks on T. Ahhutina järgi propositsiooni semantiline esitus ehk **semantiline kirje**. Selline kirje kajastab subjekti, objekti või tunnust ja predikaati ($S \rightarrow O \rightarrow P$). Ka kahesõnalist baaslauset võib ette kujutada kolmeosalise kirjena (*koer-magamine-olemine* \rightarrow *Koer magab*). On valitud küll semantilised komponendid, kuid need pole veel jaotatud leksikaalseteks ja grammatilisteks. Pole seni valitud ka keeleleksikonist sõnad või on neist aktualiseeritud ainult osa, mida saab hiljem kustutada ja asendada.

A. Leontjevi (A. A. Леонтьев, 1997) arvates on semantilise süntaksi kujunemisel tegemist kahe alletapiga: **toorgrammatika** (tektogrammatika) etapp ja **fenogrammatika** etapp. Toorgrammatika etapil toimub üleminek keelekoodile — valitakse hierarhiliselt (mitte veel lineaarselt) korraldatud semantilised tunnused (ütluse teema ja selle tunnused). Nende tunnuste alusel valitakse hiljem ühe või teise keele sõnad ja grammatilised vormid. Fenogrammatika etapil toimub üleminek semantiliste tunnuste **linearsele** (järjestikusele) korraldusele. Etapi otseseks väljundiks pindstruktuuri on autori arvates kurtide viipekeele süntaks (1997, lk. 117). Ühtlasi peaks toimuma tulevase lause psühholoogilise aluse (teemat, s.t. teada olevat väljendav sõna või sõnarühm) ja psühholoogilise öeldise (uut infot väljendav sõna või sõnarühm) määramine ehk teisisõnu, lause aktuaalse liigenduse planeerimine. Väikelapse kõnes ja kõnepatoloogia puhul võib semantiline süntaks või selle kombinatsioon mõttesüntaksiga jõuda pindstruktuuri. Näiteks: *Leib ... ei ... ema ... leib ... lõikab ... Poiss kingad jalga panema*. Seega, semantiline süntaks **kajastab keeleväliseid loogilis-semantilisi seoseid**, kuid nende väljendamine ei vasta veel keelesüsteemi nõuetele ehk teisisõnu — keelevahendid (vähemalt osaliselt) on valimata ja formaalselt korrastamata. On alust arvata, et semantilise süntaksi etappi kõneloomes saab suunata situatsioone

liigendades, mille tulemusel kujunevad üldistatud kujutlused tegevussituatsioonidest (ANDMINE, PAIKNEMINE jne.) ja nende situatsioonide “kohustuslikest” komponentidest. Näiteks situatsioon PAIKNEMINE eeldab, et oleks fikseeritud *paikneja* ja *paiknemiskoht* ning neid siduv predikaat (*seisab, magab, istub* jne.). Lähemalt vaata H. Rätsep (1972; 1978). Didaktiliselt on olulised küsimused-korraldused ja “osutamine”, mis pööravad lapse tähelepanu situatsiooni komponentidele ning nende suhetele (*Kes annab? Kellele? Mida annab?*). Kindlasti avaldab positiivset mõju baaslausete mallide valdamine.

Semantilised seosed on keelevälised, nende väljund pindstruktuuri sõltub aga keelest. Küsimust analüüsib süvakäänete teooria (Ch. Fillmore). Eesti keeles saab käsitlusega tutvuda H. Õimu (1974) ja K. Karlepi (1998) töödes. Metoodika huvides on aga mõneti eelistatavam H. Rätsepa (1972) süvasituatsioonide käsitlus, mille kohaselt on situatsioonikomponendid detailsemad kui Ch. Fillmore'i süvakäänded. Harjutusmaterjali koostamine on otsustavam süvasituatsioonidest lähtudes. Näiteks situatsioon MUUTMINE {MUUTJA, MUUTMISALIS, RESULTAAT, VAHEND, ASUKOHT} võimaldab konstrueerida järgmisi lauseid: *Malle värvis seene paberil pintsliga kollaseks. Jahimees laskis metsas jänese püssiga surnuks.*

Pindstruktuuri süntaks. Semantilise süntaksi etapilt tuleb jõuda keelenormile vastava(te) lause(te) moodustamiseni. Vaja on valida lausemall ja täita see sõnavormidega. A. Leontjev (1997) nimetab järgmisi alletappe: **süntaktiline prognoos** ja **süntaktiline kontroll**. Viimane lülitub sisse kohe pärast hüpoteesi loomist võimalikust lausekonstruktsioonist.

Prognoos võib alata, nagu varem märgitud, mingist konkreetsest sõnast, millest lähtuvalt valitakse lausemall. Teine võimalus on vastupidine: valitud süntaktiline struktuur täidetakse sõnadega. Kolmandaks võimaluseks on kombinatsioon kahest eelnevast. Keeledidaktikas kajastavad neid variante järgmised lauseõpetuse harjutuste tüübid.

1. Lause koostamine antud sõnaga või sõna muutevormiga (*laud, laual*).
2. Lause koostamine skeemi järgi.
| Kes? Mida teeb? Mida? Kus?
3. Lause koostamine skeemi ja antud sõnaga.
| Kes? mängib Kellega? Kus?

Niisugune lause koostamine ei ole siiski lihtne “kiilumine” semantilise süntaksi ja pindstruktuuri vahele. Kõigepealt lülituvad sisse kõnetajuoperatsioonid. Oletame, et lause koostamiseks esitati sõnavorm *laual*. Kui selle sõna häälikkoostis (või kirjapilt) ja sõna leksikaalne tähendus on tajutud, tuleb mõista väljendatavat suhet, s.t. süvakäänet (*koht* või *kuuluvus*). See toimub aga semantilise süntaksi tasandil. Järgnevalt on vaja aktualiseerida üks kahest tegevussituatsioonist (*Miski kuulub lauale* või *Miski (keegi) on laua peal*). Et sõna *laual* on antud, on see sõna ütluse teema, juurde on vaja mõelda psühholoogiline öeldis (uut infot kajastav REEMA). Harilikult valib laps situatsiooni PAIKNEMINE, sest selle tõenäosus kõnes on märgatavalt suurem. Seega tuleb lapsel jõuda mõttesüntaksi tasandile. Missugune kujutluspilt lapsel aktualiseerub, sõltub tema kogemustest. Mida enam on kogemusi, seda enam on lause koostajal võimalusi lause sisu varieerida. Sõna *laual* puhul võivad need näiteks olla järgmised:

LAUD + (vihikud + (peal))

LAUD + (kuuluvad + (jalad))

Seejärel tuleb tegelda otseselt lauseloomega. Võimalik on koostada järgmised laused: *Laual on vihikud*. *Laual on jalad all* või *Laual on neli jalga all*. Kui seejärel kellelgi tuleks mõista kontekstivälist lauset *Laual on neli jalga*, pole ühene otsustamine võimalik. Kas laua peal on kellegi jalad või on mõeldud jalgu kui laua osi?

Kuid alati ei pea õpilane läbima nii pikka teed. Sõna *laual* võib kohe esile kutsuda “valmis” lause mälust või aktiveerida kujutluspildi. Seega võib lause koostamine antud sõnaga osutada lihtsa-

maks või keerulisemaks, kui on samaväärselause koostamine suhtlemissituatsioonis. Abiõppelastele tekitab osa sõnavorme raskusi veel VIII–IX klassiski. Aktualiseerub mõni teine (mitte-eeldatud) süvakääne, muudetakse kas sõnavormi või koostatakse tava-päratu lause. Näiteks: *isasse* → *Toit läks isasse*. Tundmata sõnavormi *isasse* suhet väljendavat tähendust, kasutab laps sama vormi ruumisuhete väljendamiseks. Kui sõnavormi rakendust lauses rangel ei nõuta, moodustab laps lause sama sõna mingi muu vormiga (*isasse* → *Minu isal on auto*).

Kuid pöördume lauseloomeprotsessi juurde tagasi. Süntaktilist prognoosi iseloomustavad järgmised (võimalikud) operatsioonid: sõna **positsiooni** määramine lausemallis; sõna **morfoloogiliste tunnuste** ja grammatiliste sõnade (ees- ja tagasõnad, sidendid, abimäärsõnad) valik, samuti **sõnamoodustus**; kõikide vajalike semantiliste tunnuste realiseerimine. Nimetatud operatsioone saab jällegi harjutada. Harjutuste rühmitamisel ongi otstarbekas lähtuda kõneloomeoperatsioonidest.

A. Leontjev (1997) rõhutab, et niipea, kui alustatakse pindstruktuuri lause loomet (koostatakse süntaktiline prognoos), lülitub kohe sisse ka **kontrollimehhanism**, mille abil võrreldakse hüpoteesi mälus olevate süntaktiliste skeemidega, vastandatakse sisemise programmiga (mõttesüntaksiga), kontekstiga ja suhtlemissituatsiooniga. Kui vastuolu ei ole, jätkub sõnavormide valik, mis toimub semantiliste assotsiatsioonide, sõnade häälikkoostise ja tõenäosuse (subjektiivse sageduse) alusel. Abiõppelastel võivad vähem olulised seosed (häälikkoostis, sagedus) osutada patoloogiliselt tugevateks (täpsemalt, semantilised seosed nõrkadeks) ja segada semantilist valikut (A. P. Лурья, 1979).

Kui kontrollimehhanism avastab vastuolu, muudetakse prognoosi (valitakse teine süntaktiline skeem), sooritatakse muuteoperatsioon või alustatakse koguni uuesti programmeerimist. Korrigeerimine avaldub muuseas dialoogi vastusrepliigis, kui kõneleja on omaks võtnud "võõra" süntaktilise skeemi. Näiteks: *Mida sa eile õhtul tegid? — Eile ma tegin ... teatris käisin*. Soori-

tatakse järgmisi muuteoperatsioone: sõnavormi muutmine, sõnade ringipaigutamine, sõnade asendamine ja kustutamine ning lisamine, sõnamoodustus. Nimetatud operatsioonide käigus toimub ühtlasi baaslausete sisestamine üksteisesse või rinnastamine. Edukus sõltub süntaktiliste skeemide ja sõnavara valdamisest ning muuteoperatsioonide omandatusest. Piiranguid põhjustab veel operatiivmälu väike maht.

Süntaktiliste struktuuride korrigeerimist kajastavad kiilud, kordused, pausid. Mitte alati ei õnnestu kõnelejal koostada keelenormile vastavat ütlust. Näiteks:

- *Ja pärast poiss, kuidas teda, unustasin nime, tähendab, küsis ...* (kiilud).
- *See poiss, see, kes ronis üle aia, komistas ja kukkus* (kordus).
- *Rebane püüdis metsast jänku kinni ... ja öösel* (paus, üks baaslause nõuetekohaselt sisestamata).
- *Varastas memmelt kana. Ta oli kole ja must. Puujalaga* (baaslaused ei vasta veel keelenormile).
- *Et ta, politseinik, sõitis ilma paadita ja aitas poissi ja siis ta aitas ta veest ära* (ahellause korduste ja asesõnade liiase kasutamiseega).

Teades muuteoperatsioone, on võimalik iga operatsiooni kujundamiseks koostada harjutusmaterjal.

Suhtlemisel on vaja ütlus ka **motoorselt programmeerida** ja realiseerida. Motoorseid programme on põhimõtteliselt kaks: lause **intonatsiooniprogramm**, milles fikseeritakse lauselõpu intonatsioon ja toon ning rõhuline süntagma (REEMA); **silbiprogramm** süntagmade kaupa. Esimene neist peab kujunema koos lause grammatilise struktureerimisega (üleminekul pindstruktuurile), teine koostatakse vahetult iga süntagma artikuleerimise eel.

A. Leontjev (1997) rõhutab, et esitatud teooria kirjeldab ainult **võimalikke etappe ja operatsioone** kõneloomes. Kõige lähemal sellele on spontaanse ütluse loome. Protsess on aga heuristiline (avastuslik), võimalik on valmis konstruktsioonide või nende osade kasutamine "lühiühenduse" näol, mõne alletapi ärajätmine.

Suhtlemisel põimub kõneloome kõnetajuga ja kõneleja kasutab osaliselt “võõraid” programme ning sõnavara partneri repliikidest. Keeleharjutuste sooritamine koolis erineb oluliselt spontaanselt kõnest (vt. näidet sõnaga *laual*). Põhimõtteliselt on võimalik iga harjutustüübi kohta koostada oma mudel, mis kajastab nii keelelisi kui ka metakeelelisi operatsioone vastavalt ülesande nõuetele. Selliste mudelite koostamine võiks olla tulevaste metoodiliste uurimistööde eesmärk.

Kõnetaju analüüsid on peamised probleemid järgmised.

- Kas tajutakse mingit keeleüksust esimest korda (sõnu, süntaktilisi konstruktsioone) või on tegemist äratundmisega. Pole kahtlust, et keerukus on erinev.
- Kas kõnetaju vaadeldakse kui aktiivset või passiivset protsessi. Tava-arusaamade järgi peetakse protsessi passiivseks, kuid tänapäeva teadus kinnitab vastupidist.
- Kas kõne tajumine toimub sensoorsel, motoorsel või mõnel muul printsiibil (kognitiivsel, heuristilisel).

A. Leontjevi (A. A. Леонтьев, 1997) järgi on kõnet tajudes valdavalt tegemist juba olemasoleva tajuetaloniga, mille puhul rakendatakse nii **sensoorset**, **motoorset** kui ka **heuristilist** printsiipi. Kõik nimetatud printsiibid on seejuures **kognitiivse** (semantilise) analüüsi teenistuses. Kõnetajuprotsessi algusest peale otsib inimene ütluse mõtet, väidab A. Luria (1979). Mõtteni jõutakse aga tähenduse kaudu.

Heuristika osatähtsus kõne mõistmisel on suurem kui kõneloomes.

Oluliseks peetakse eelinfot (situatsioon, verbaalne kontekst), mis kujundab hoiakuid ütluse mõistmiseks, s.t. suunab tähenduse ja mõtte otsimist. Tajutav ütlus nimelt aktiveerib ja seostab mingil (ka täiesti uuel) viisil olemasolevad kujutlused (ka mõisted) ja teadmised. Kui semantilises mälus vastavad andmed puuduvad, pole võimalik ütlusest (tekstist) aru saada. Vestluses süldikeetmisest mõistetakse lauses *Laual on neli jalga sõna laual* kui koha-

suhte väljendajat, aga vastuses küsimusele *Mitme jalaga laua sa ostsid?* hoopiski teisiti.

Kõnetajudes läbib inimene samad etapid ja kasutab sama-laadseid operatsioone, mis kõneloomeski. Nagu varem märgitud, võivad need protsessid tihti põimuda. Küll on aga etappide järjestus ja ühe või teise operatsiooni osatähtsus tajumisel ja kõneloomes erinev. Mõistmine algab pindstruktuuri tajumisest ning peaks välja jõudma sama sisemise programmi, millest lähtus teksti produtseerija. Pragmaatilises plaanis jääb sellestki väheseks, sest mõista on vaja ka kaasvestleja motiive ja kavatsusi.

Kõnetaju pertseptiivne tasand algab sõna kui **foneetilise üksuse äratundmisega** (see võib olla ka tähenduseta häälikukombinatsioon, mida kasutatakse nt. õigekirja õpetamisel). Järgneb sõna-tähenduse otsimine alternatiivide hulgast. Otsustus võetakse harilikult vastu propositsiooni ulatuses. Raskusi valmistavad suhete kommunikatsiooni väljendavad üksused, mille puhul süntaktiline konstruktsioon on mõistetav ainult tervikuna (*ema isa — vanaisa; ring on ruudust paremal*), väidab A. Luria (A. P. Лурья, 1979). Sellisel juhul moodustavad süntagmaatilistes seostes olevad sõnad paradigmaatilise terviku ja mõistmine eeldab simultaanset (üheaegset) analüüsi. Võib juhtuda, et lõplik otsustus võetakse vastu mahukama konteksti (lause või lõigu) põhjal. Pedagoogi jaoks on oluline fakt, et sõnatähendust tuleb analüüsida kontekstist lähtudes.

Lause tasandil tuleb ära tunda **süntaktiline skeem**, mõista lause **tähendust** (jõuda semantilise süntaksi tasandile) ning **mõtet** (mõttesüntaksi tasand). Keerulisemate konstruktsioonide puhul on vaja sooritada muuteoperatsioone, et jõuda baaslausete aluseks olevate propositsioonide tasandile. Seetõttu on kasulikud ka harjutused, kus laps konstrueerib ühest keerulisest lausest mitu lihtsamat. Näiteks: *Sinise põllega Malle mängis õues nukuga → Malle oli põll. Põll oli sinine. Malle mängis nukuga. Ta mängis õues.* Nimelt ennetab kõne mõistmise areng kõneloomet ainult vähesel määral. Ülevaate raskusi valmistavatest lausekonstruktsioonidest on esitatud K. Karlepi (1998, lk. 162–164) töös.

Teksti tasandil tuleb aru saada sidusate lauserühmade tähendusest ja mõttest ning seejärel kogu teksti mõttest. Tähendused ja mõtted peavad haakuma. Seejuures ei piisa tekstis esitatud informatsioonist, vaid oma kogemuste ja teadmiste põhjal tuleb kuulajal või lugejal täita mõttelüngad ning teha järeldusi, et jõuda alltekstini (mõtteni). Võtame näiteks kaks sidusat lauset: *Mehed tulid toast välja. Nad istusid autosse*. Lause piiiril on mõttelünk. Pole nimelt kirjeldatud, et mehed läksid auto juurde ja avasid arvatavasti autoukse. Ühtlasi tuleb mõista, et sõna *nad* tähistab mehi, kes tulid toast välja. Vaatleme abiõppe III klassi lugemikus teksti *Hoia oma tervist*. See algab lausetega *Kui lapsed hakkasid õue minema, kontrollis memm nad alati üle. Vahel kohendas ta lastel salli, vahel sidus mütsipaelad paremini kinni*. Teksti mõistmiseks on vaja järeldada, miks lapsed ise kõike seda ei tee ja mis eesmärk oli memmel (mõni laps võib arvata, et memm kiusas lapsi)). Tasub oletada, kus tegevus võis toimuda, mis aasta-aeg võis olla, miks memm alati salli ei kohendanud jne. Vaja on anda ka hinnang lastele (laps unustab või on hoolimatu) ja memmele (hoolitsev). Mõttelünkade täitmist, samaviiteliste sõnade mõistmist, seoste loomisi ning allteksti tuletamist on vaja suunata.

A. Leontjev (A. A. ЛЕОНТЬЕВ, 1997, lk. 141) nimetab teksti mõistmist **mõtte tõlkimiseks**. Sellise tõlkimise protsessid on ütlu- se sõnastamine teisiti, ümberjutustus, tõlkimine teise keelde, kokkuvõtete ehk minitekstide koostamine (resüme, referaat, võtme- sõnad), kirjeldatud situatsiooni kujutamine (pilt, skeem), hinnangu (nt. retsensioon) andmine, mingi tegevuse algoritmi koostamine.

Teksti mõistmisel rakendatavad strateegiad tulevad täpsemalt käsitlusele hiljem.

2.3.4. Teadlikkus ja keelelised ning metakeelelised operatsioonid

Kõne teadvustamist on uurinud peamiselt psühholoogid, sh. L. Võgotski koolkonna esindajad. Ollakse seisukohal (vt. ka K. Karlep,

1998, lk. 189–191), et õpetamata lapsel ilmnevad järgmised teadlikkuse tasandid: **teadlik kontroll ehk aktuaalne kontroll**, millele allub ütluse sisu, s.t. ütluse vastavus kavatsusele; **ebateadlik kontroll** (keelevaist), mille abil fikseeritakse kõnesegmentide vastavus normile ei/jaa-põhimõttel; **teadvustamata** ehk täiesti ebateadlikud komponendid (operatsioonid). Nimelt sooritab inimene kõneldes hulga operatsioone, mida pole võimalik teadvustada (silbimoodustus, hääle genereerimine, kõnehingamisliigutused). Viimaste kontrollimine on võimalik kuulmise teel kaudselt, s.t. resultaadi kaudu.

Teadvustamata ja ebateadlikud operatsioonid sooritab laps automatiseeritult. Need on omandatud kõnelema õppides oma kõne ja keskkonna keelekasutuse võrdlemise teel katse-eksituse meetodil. Põhimõte on sama, mis näiteks käima õppideski. Seda, mis õnnestub suhtlemissituatsioonis, on õpetamata lapsel väga raske või isegi võimatu teha tahtlikult. Seetõttu on emakeeleõpetuse üks oluline eesmärk õpetada ebateadlikult kontrollitavaid operatsioone sooritama **tahtlikult** (kui tahan, teen või ei tee), **kavatsuslikult** (sooritan mingi operatsiooni nii, nagu kavatsen) ja **teadlikult** (teen, mida ja kuidas teha). Nimetatud eesmärgi saavutamisel võib inimene alati (vastavalt vajadusele) asendada ebateadliku kontrolli teadlikuga. Seega muutub keelevaist oma kvaliteedilt ja võimaldab tegelda ütlusesse kuuluvate keeleüksuste valiku ja kombineerimisega teadlikult. Näiteks, kui õpetamata laps ütleb, et ei ole *labalbel*, on *rabarber*, siis häälikanalüüsi õppinud laps suudab selgitada, et *l* hääliku asemel tuleb hääldada *r*.

Oma kõne teadvustamiseks kasutatakse kahte vahendite rühma: **keelelisi ja metakeelelisi** toiminguid. Esimesed seisnevad selles, et automatiseeritud operatsioon tõstetakse psühholoogiliselt toimingu tasandile, s.t. operatsiooni **sooritamine** muudetakse **eesmärgiks**. Nimetatud didaktilist eesmärki täidavad sellised ülesanded nagu sõnajärje muutmine, sõnalünga täitmine, sõnavormi muutmine lauses, lausete ühendamine jne. Neid operatsioone sooritab inimene kõneldes pidevalt, kuid ei pööra neile enne õppimist tähelepanu.

Metakeelelised operatsioonid võimaldavad keelt uurida ja seega keelesüsteemi teadvustada. Kõneldes inimene neid ei soorita. Näiteks häälimine ja veerimine, häälikupikkuse muutmine, sõna jaotamine silpideks, morfoloogia- ja süntaksiküsimuste esitamine (laps moodustab varem küll küsilause), käänamine ja pööramine tabeli järgi jne. Lugema ja kirjutama õpetamine eeldab peamiselt metakeeleliste operatsioonide omandamist, kõnearendus aga kõneloome- ja kõnetajuoperatsioonide teadvustamist. Metakeeleline toimimine võib omakorda koosneda osatoimingutest. Käändevormi analüüsides ja konstrueerides on vaja moodustada tüvevorm, seejärel leida või lisada tunnus (mitmuse vormi puhul) ja lõpp. Õpetatud lapsel (ja täiskasvanul) ilmnevad järgmised kõnetegevuse teadlikkuse tasandid.

1. Aktuaalselt teadlik tasand (kontrollitakse sisu vastavust kavatsusele).
2. Teadlikult kontrollitav tasand (õppimise tulemus, mis võimaldab kontrollida ütluse formaalset koostist).
3. Ebateadlikult kontrollitav (keelevaistu) tasand.
4. Ebateadlik tasand.

Keeledidaktika psühholingvistilised alused ei piirdu käesolevas paragrahvis käsitletuga. Need ja teised küsimused tulevad vähemal või rohkemal määral vaatluse alla iga järgneva teema puhul. Näiteks lapse kõne arengu psühholingvistilisi seaduspärasusi analüüsitakse järgmises peatükis.

3. VAIMSELT ALAARENENUD LASTE KÕNE

3.1. Üldine ülevaade

Vaimse alaarengu üheks iseloomulikuks tunnuseks (sümptomiks) on alakõne (М. П. Феофанов, 1955; К. Карлер, 1980; К. Карлеп, 1993; Р. И. Лалаева, 1998; E. Lenneberg, 1967; L. Leonard, 1982; В. И. Лубовский, 1978; А. Р. Лурия, 1961; М. С. Певзнер, 1959; В. Г Петрова, 1977; 1995; Е. Ф. Соботович, 1998 jt.). Nimetatud puudega laste kõnet iseloomustavad kõik alakõne üldised tunnused, millele lisanduvad esmasest puudest tingitud iseärasused, nagu formaalne manipuleerimine keeleüksustega, semantika puudulikkus jne.

- Kõne arengu **hilistumine** ja **aeglane areng**. Vaimselt alaarenenud lastel hilineb kõigepealt kõne-eelne vokalisatsioon (koo-gamine ja lalin), samuti suhtlemine žestidega. Andmed lalina alguse (sageli nimetatakse 2. eluaastat) ning esimeste sõnade (2.–5. eluaasta) kohta on aga kirjanduses küllaltki erinevad (В. Г Петрова, 1977). Kerge vaimse alaarenguga lapsed, kes vajavad hiljem abiõpet, hakkavad harilikult esimesi sõnu kasutama 2–3 aasta vanuses. Mõnikord tarvitatakse 3–4 lalinsõna küll juba teisel eluaastal, kuid sellele järgneb pikk periood, kus edasine kõne areng pole märgatav. Agrammatilist lauset hakkavad sellised lapsed kasutama 4–5-aastaselt. Kooliikka jõudes valdab abiõpet vajav laps piiratud hulgal baaslause malle, osa lausetest on agrammatilised. Leidub siiski üksikuid õpilasi, kes juba I klassi astudes kasutavad ühe-kahe vaba laiendiga lihtlauset ning isegi mõnda liitlauset. Tavaliselt satuvad paremini arenenud kõnega lapsed esialgu tavakooli.

Koolis areneb abiõppelaste kõne märgatavalt: alates III klassist kujuneb primitiivne jutustamisoskus, teisel koolietapil jõutakse liitlause mõne tüübi ja küllaltki keerulise struktuuriga lihtlause kasutamiseni. Kuid mitme õppeaasta jooksul on ülekaalus ahelalused, osal õpilastest abiõppe lõpuni. Teksti mõistmine ja tekstiloome jäävad alati primitiivseks, kõne tervikuna säilitab stereotüüpsuse (kasutatakse piiratud hulka sõnu, eakaaslastega võrreldes vähem lausemalle). Abiõppelaste kõne areng sõltub õpetamisest rohkem kui eakohase arenguga õpilastel. Iseseisvalt jäävad omandamata mitmed oskused (nt. sõna- ja tekstiloome) ning keeleüksused, mida eakohase arenguga laps valdab juba kooli astudes. Märgatavale arengule vaatamata mahajäämus eakaaslastest ei vähene, vaid isegi suureneb (tekstiloome ja mõistmine, abstraktse tähendusega sõnad, kõne teadlikkus). Viimane ei ilmne küll olmevestluses, mis enam-vähem rahuldab igapäevavajadust, kuid väljendub õpitegevuses.

- **Puuded** avalduvad kõne kõikides liikides, keelesüsteemi kõikidel tasanditel, kõikides kõnefunktsioonides. Eakaaslastega võrreldes ilmneb mahajäämus nii suulises (kõne mõistmine ja kõne-loome) kui ka kirjalikus kõnes. Puue (alakõne) avaldub alati semantilises ja formaalses plaanis. Seejuures on vaimselt alaarenenud lastel alati enam kahjustatud semantika, keeleüksustest aga hierarhiliselt kõrgemad (süntaks, sõnavara). Kõige kergem on ületada foneetilisi kõrvalekaldeid kõnes ning foneemkuulmise puudujääke, kuid raskusi valmistavad häälik- ja foneemanalüüs kui tahtlikud ja teadlikud toimingud. Ületatav on suures osas ka morfoloogiline agrammatism (sõnavormides ebaõiged morfeemivariandid, nt. *joosid, tigud*), leksikalis-süntaktilised (sõnavormi sobimatu kasutamine sõnaühendis ja lauses) kõrvalekalded säilivad aga abiõppe lõpuni. Esinevad üksikud juhtumid, kus kõne vastab normile küll väliselt, kuid mitte semantiliselt. Vastupidine variant pole vaimse alaarengu korral võimalik.

Eraldi vajab rõhutamist sisekõne hiline ja puudulik areng, mille tagajärjel kannatab kõne tunnetuslik funktsioon (sisekõne kui verbaalse mõtlemise ja mälu mehhanism) ning oma tegevuse kavan-

damine ja reguleerimine. Loomulikult ilmneb ka teabevahetuse primitiivsus, kuid igapäevane situatiivne olmesuhtlemine korrigeerub abiõppe jooksul normilähedaseks. Puudulikuks jääb siiski varjatud mõtte mõistmine, millega kaasneb olmevestluse vähene variatiivsus, s.t. normile ei vasta kõne pragmaatika.

- Vaimselt alaarenenud laste alakõne jaotub **puude mehhanismi järgi kaheks**: vaimsest alaarengust põhjustatud teisene alakõne; vaimsest alaarengust ja mingist lokaalsest kahjustusest põhjustatud alakõne (liitpuue). Viimasel juhul on seega tegemist esmase ja teise kõnepuude kombinatsiooniga. Esimesel juhul on alakõne raskusaste seotud otseselt esmase puude sügavusega. Teisel juhul on kõnepuue tavaliselt raskem, kui seda põhjustab lapse vaimne seisund. Liitpuude korral võivad vaimsest alaarengust tuleneva alakõnega kombineeruda põhimõtteliselt kõik primaarsed kõnepuuded, nagu düsartria, rinolaalia, rinofoonia, kogelus, alaalia. Neist kõige sagedasem on düsartria, sh. jääknähud — mõne autori arvates kuni 20%-l abiõppelastest. Käesoleva töö autor avastas abiõppelaste kõne uurimisel pareetilist ja spastilist sümptomaatikat 16% (K. Karlep, 1980). Enamus autoreid on siiski seisukohal, et düsartria sümptomeid on keskmiselt 10%-l abiõppelastest. Primaarse kõnepuudena liitpuude koosseisus nimetatakse ka düslaaliat (P. И. Лалаева, 1998). Kuid diagnoos *düslaalia* on põhjendatud ainult juhul, kui puude põhjus on perifeerne, vastasel juhul on hääldepuuet otstarbekas vaadelda kui alakõne komponenti.

Nagu märgitud, on teisene alakõne seotud otseselt vaimse alaarengu sügavusega. Sellele vaatamata ilmneb kõnetegevuse variatiivsus, mis tuleneb esmase puude erisugusest etioloogiast ja patogeneesist (M. С. Певзнер, 1959 jt.). Näiteks avaldab mõju lapse üldine aktiivsus (pidurdus- või erutusprotsesside ülekaaluga lapsed), aju ebaühtlane kahjustus (tüüpiline lastele pärast traumasid, ajukelme- või ajupõletikku). Kõnetegevuse spetsiifilised tunnused avalduvad selliste diagnooside puhul nagu *hüdrotsefaalia* (väliselt arenenud, kuid semantiliselt tühi kõne), *skisofreenia* (uudissõnad, ootamatud semantilised seosed, temaatiline stereotüüp), *lange-*

tõbi (hargnenud, kuid sisult äärmiselt konkreetne ja stereotüüpne kõne).

Vaimselt alaarenenud laste kõnepuuded (alakõne) on avaldumise, raskusastme, põhjuste, mehhanismi ja arenguproгноosi poolest mitmekesised. Olemuselt on alakõne kas teisene kui vaimse alaarengu sümptom või liitpuue (harvem).

3.2. Alakõne põhjused ja mehhanism

Vaimselt alaarenenud laste alakõne on **süsteemne** kõnepuue — normile ei vasta funktsionaalsüsteemi kogu tegevus. Kompensatsiooni tulemusel võivad küll mõned funktsionaalsüsteemi madalamad tasandid ehk allsüsteemid (artikuleerimine, kõnekuulmine) funktsioneerida normikohaselt. Süsteemse kõnepuude korral on kahjustatud lülide vastastikused seosed, s.t. ühe lüli (operatsiooni või operatsioonide rühma) puudulikkus takistab-mõjutab ka teiste arengut. Seoses viimasega ongi tõstatatud küsimus **vaimselt alaarenenud laste kõnetegevuse esmaselt või enam kahjustatud lülidest** (alakõne tervikuna on teisene puue). Vastuse otsimine nimetatud küsimusele on oluline, sest sellest sõltub kõne korrigeerimise süsteem. Kirjanduses võib leida küllaltki erinevaid seisukohti. V Petrova (В. Г Петрова, 1977; 1995) tõstab esikohale sellised hälbed nagu foneemkuulmise ja mootorika arengu hilistumise ning sõnatähenduse puuduliku valdamise. Alakõne mehhanismi peamine puudulik lüli on V. Petrova (В. Г. Петрова, 1977, lk. 9–10) andmetel seega järgmine: **foneemikuulmise puudulikkus ↔ sõnatähenduse ebatäpsus**. Tänapäeva psühholoogia ja psühholingvistika saavutusi arvestades on alust väita, et selline arusaam (eriti foneemkuulmise rolli rõhutamine) ei selgita vaimselt alaarenenud lapse alakõne olemust (K. Karlep, 1998; Р И. Лалаева, 1998; Е. Ф. Собо́тович, 1998; Е. Н. Вина́рская, 1987). R. Lalajeva (Р. И. Лалаева, 1998, lk. 6) väidab, et vaimselt alaarenenud lapsel on puudulikult kujunenud kõik kõneloomeetapid

(suhtlemismotivatsioon, mõtteprogrammi koostamine, keeleline programmeerimine, kontroll), normile ei vasta ütluse mõttetasand, keeletasand ja sensomotoorne tasand. Puudulikumad on (ja selleks jäävad) kõneloome **kõrgemad** tasandid (mõtteprogramm, keeleline programmeerimine), korrigeeritav on sensomotoorne tasand, s.t. hääldamine, intonatsioon, foneemikuulmine. Selline käsitlus võimaldab ühtlasi väita, et vaimselt alaarenenud lapse alakõne struktuuris on esikohal (kõige sügavam) **semantikapuu**. Viimane avaldub nii **kõnet tajudes** kui ka **kõneloomes**. Tõepoolest, keeleüksuse tähendus konkreetsel isikul vastab tema teadmistele sellest, mida sõnaga või lausega (tekstiga) tähistatakse. Ei saa sisuliselt kõnelda rohkem, kui on teadmisi; ei saa mõista enam, kui aktiveerub mälu kujutlusi ütlust tajudes. Seejuures on aga võimalik arusaamatut ütlust korrata või kasutada sõnu ja grammatilisi konstruktsioone, mille tähendust ei tunta. Semantikapuuet kajastavad mõttetud sõnaühendid ja laused, mida lapsed keeleharjutusi täites koostavad (*Konn ujus suvel valjusti tiigis. Oja korjab tiigist jõkke*). Kuid alakõnet ei saa vaadelda ainult seoses kognitiivse arenguga. Vaimselt alaarenenud laste kõnepuu on seotud ka tunde- ja tahtvalla iseärasustega, täpsemalt — kognitiivsete ja emotsionaalsete protsesside vastastikuse mõjuga (Е. Н. Винарская, 1987).

J. Vınarskaja (Е. Н. Винарская, 1987, lk. 118–122) väidab, et sügava vaimse alaarengu korral on puudulikud juba kõige elementaarsemad suhtlemisvahendid, mis eakohase arengu korral ilmnevad esimesel eluaastal (miimika, žestid, vokaliseerimine). Kui kõne-eelne suhtlemine ja vastavad emotsionaalsed vahendid (mitteverbaalsed tahtlikud märgid) puuduvad, ei tekigi verbaalsete vahendite kasutamise vajadust. Lapsed küll häälitsevad, nutavad ja naeravad, kuid nimetatud väljendusvahendid ei muutu tahtlikeks märkideks ja jäävad geneetilise programmi tasandile (ei sotsialiseeru).

Mõõduka vaimse alaarenguga lapsed läbivad esimese suhtlusetapi, kuigi hilinemisega. Neil ilmneb soov suhelda. Jälgendamise teel omandavad nad stereotüüpsed käitumismallid ja suuremal või vähemal määral baassõnavara, osaliselt ka baaslausete mallid.

Areng pidurdub tegelikult ühesõnalase etapil, kui omandatakse sõna nominatiivne funktsioon ja sõna häälikkoostis. Selle põhjus on puudulik tunnetustegevus — ei kujune välja sõnatähenduse omandamiseks vajalik rühmitamisoskus ning lausete aluseks olevad situatsiooniskeemid. Kõne edasine areng piirdub elementaarse situatiivse kõnega, mis osutub adekvaatseks ainult stereotüüpses situatsioonis. Omandatud sõnal (lausel) on vastavus tuttava objekti või tunnusega. Aastaid puudub aga keeleüksustel situatsiooniväliline tähendus (võrreldav eakohase lapse kõnega 2.–3. eluaastal). Et selline kõne mõjutab tundevalda kognitiivselt vähe, sõltuvad mõõduka alaarenguga lapse suhtlemismotiivid tajutavast situatsioonist, ütluse mõtteprogramm aga alati tajudest. Kerge vaimse alaarenguga lapsed läbivad (jällegi hilinemisega) mõlemad etapid, “tõrge” tekib üleminekul keskkonna abstraktsele tunnetamisele: seosed jäävad konkreetseteks, üldistuste kujunemine ja suhete mõistmine on oluliselt raskendatud. Sõnavara ja lausemallide omandamine on seotud otseselt keeleüksuste tähenduse abstraktse astmega. Vastavalt on ka suhtlemismotiivid piiratud esemete maailma ja sotsiaalse keskkonnaga (“abstraktne arutelu” huvi ei ärata), ütluste mõtteprogramm ja mõistmine sõltub praktilistest kogemustest, keeleüksuste semantika piirdub spontaanse arengu puhul vastava objekti või nähtuse väliste (tajutavate) tunnustega.

Kõne või mitteverbaalse suhtlemise korrigeerimist saab ja tuleb alustada tasandilt, kuhu laps oma spontaanse arengus on jõudnud. Võrdväärselt on olulised suhtlemismotiivid ja keeleüksuste valdamine — semantika ja formaalsed tunnused.

Kognitiivsete protsesside osalemine kõnetegevuses kahtlusi ei teki. Otstarbekas on käsitleda eraldi järgmisi küsimusi.

- Kognitiivsete protsesside roll keeleüksuste omandamisel (kõne arengus).
- Kognitiivsed operatsioonid kõneakti sooritamisel (ütluse loomes ja tajumisel).

3.2.1. Kognitiivsed protsessid ja keele omandamine

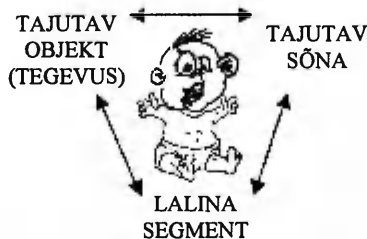
Keel on märgisüsteem (vt. ka K. Karlep, 1998). Iga märgisüsteem sisaldab infot nii modelleeritavast tegelikkusest kui ka süsteemist endast. Kõnelema õppides peab laps kõigepealt ära tundma (eristama) neid objekte, tunnuseid ja seoseid, mida keeleüksustega tähistada. Teiseks peab ta ära tundma keeleüksused, millega tegelikkust tähistada, ning neid hääldama õppima. Kolmandaks on vaja viia kaks süsteemi vastavusse. Samalaadsed operatsioonid on vajalikud ka madalama tasandi märgisüsteemide (kujundite, s.t. piltide, mullažide ja kokkuleppeliste märkide) kasutamiseks. Kuid piltidel on objektidega visuaalne sarnasus, mis hõlbustab asendaja äratundmist. Sõnal ja objektil sarnasust pole, neid ühendab ainult tähendus. Sõna tähendus on teadmised (kujutus) tähistatavast objektist, lause tähendus — liigendatud kujutus situatsioonist. Sõna saab laps kasutada siis, kui ta on loonud järgmised seosed:

- objekti kujutus ↔ täiskasvanu sõna;
- oma lalinsõna ↔ täiskasvanu sõna;
- oma lalinsõna ↔ objekti kujutus.

Esimeste sõnade kasutamine tugineb objekti äratundmisele ning oma lalina ja täiskasvanu sõna sarnasuse leidmisele. On vaja ära tunda emotsionaalselt oluline isik, asi või tegevus, neid tähistavad täiskasvanu sõnad ning märgata oma lalina (silbi või silbijärje) ja täiskasvanu sõna sarnasust. Äratuntava objekti (selle kujutluse) ning teiselt poolt täiskasvanu sõna ja oma lalina mingi segmendi vahel peab kujunema assotsiatiivne seos. Nimetatud seoseid saab näitlikult kujutada kolmnurgana.

Esimeste sõnade kasutamine on seega küllaltki pikaajalise arengu tulemus ja eeldab järgmist: objektide eristamine-äratundmine (valdavalt nägemistaju), sõna kui foneetilise üksuse eristamine-äratundmine (kuulmistaju), arenenud lalin (kõnemotoorika), assotsiatiivsete seoste loomine (sõna-objekt, lalinsõna-sõna), jäljendamine, s.t. kalduvus imiteerida täiskasvanut, et asendada kõne-eelne

žestikulaatorne suhtlemine verbaalsega. Et kõik nimetatud protsessid arenevad vaimselt alaarenenud lapsel hilinemisega ja neid iseloomustab ebatäpsus ning pealiskaudsus, on kõne hilistumine igati mõistetav. Erilist tähelepanu väärib seejuures kõne-eelse suhtlemise vähenenud aktiivsus ja/või impulsiivsus, mille tagajärjel pidurdub lalina ning kõnekuulmise niigi normile mittevastav areng.



Joonis 4. Esimeste sõnade kasutamise tingimused.

Sõnavara edasist omandamist iseloomustab esialgu kaks aspekti: **semantiline** areng ning sõnade **häälikkoostise täpsustamine**. Hiljem lisandub sellele süntaksikomponent (sõnavorm süntaktilistes seostes). Semantiline areng kajastub **uute sõnade omandamise** ja juba omandatud **sõnade tähenduse arengu** näol.

Lapse esimesed sõnad on esialgu pärisnime funktsioonis — tähistavad ühte objekti. A. Luria (A. P. Лурия, 1979) järgi on tegemist **sõna esemelise vastavuse** etapiga (sõna tähendus on täiesti konkreetne). Tuttav objekt tuntakse ära geštaldina (piisab ühest olulisest tunnusest), taju ei ole veel liigendatud. Teise eluaasta teisel poolel hakkab laps ühe sõnaga nimetama mingi tunnuse poolest sarnaseid objekte, seega omandab sõna üldistava funktsiooni. Üldistuse aluseks on rühmitamine. Kuid moodustatud rühmad ei lange esialgu kokku nende rühmadega, mis on sõnatähenduse aluseks täiskasvanul. Laps ühendab objektid, mille nimetamiseks täiskasvanul on mitu sõna (nt. *plüüškoer, kass, kasukas, sall*), ja kasutab mingit ühte lalinsõna (nt. *va*). Kui rühm moodustatakse mingi ühe tunnuse alusel (nt. *karvane, punane, pallikujuline*), on sõna

oma üldistavale funktsioonile vaatamata semantiliste tunnuste poolest vaene.

Sõnatähenduse edasine areng eeldab järgmisi protsesse: rühma piiride vastavusse viimine keele semantikaga, kujutluse (seega ka sõnatähenduse) rikastamine järjest uute semantiliste tunnustega. Nimetatud protsessid sõltuvad tajude täpsusest ning rühmitamisest tajude alusel. Vaimselt alaarenenud lastele on aga iseloomulik rühmitamisoskuse hilinemine, lähtumine situatiivsetest rühmitusalustest pika aja vältel, väheste tunnuste fikseerimine (vt. ka ptk. 2). Seetõttu on vaimselt alaarenenud laste sõnad eakaaslaste omadega võrreldes alati semantiliselt vaesemad. Nii aktiivsete kui ka passiivsete sõnade hulk on väike, sest kujutlusi, mida sõnaga tähistada, on vähe. Eriti puudulik on omadus- ja määrsõnade valdamine, mille põhjuseks on esemete ja tegevuste tunnuste puudulik taju ja seega vastavate kujutluste puudumine või ebatäpsus.

Otseselt tugineb tajudele baassõnavara (Дж. Лаккофф, 1995). Need sõnad kajastavad meeleorganitega tajutavat tegelikkust lapse igapäevasest keskkonnast, s.t. tajudele tuginevaid kategooriaid: *kass, koer, leib, piim, sööma, jooma, suur, väike, must, valge* jne. Baaskategooriad ei eelda objekti paljude tunnuste fikseerimist ega keerulist üldistamist, piisab objektide (tunnuste) äratundmisest. Tunnetusprotsesside arenedes baaskategooriad liigendatakse ja ühendatakse (*hundikoer* ← *koer* → *loom*) ning vastavad sõnad omandatakse. Kui üldistamine–konkretiseerimine pole toimunud, on erisuguse üldistusastmega sõnad (nt. *roos* ja *lill*) lapse jaoks sünonüümse tähendusega. Sellist olukorda kajastab ka sõna *Vares* kirjutamine suure algustähega (tähelepanek abiõppe II klassis), sest laps peab seda sõna linnu nimeks (kategooria *linnud* veel ei jagune). Sõna *vares* kasutamist pärisnimenäna võib soodustada pedagoogi ebatäpne sõnakasutus: *Mis on selle linnu nimi? pro nimetus ehk Kuidas nimetad seda lindu?*

Kujutluste liigendamine tähendab nende konkretiseerimist. Nimetatud protsess mõjutab ühtlasi lapse sõnavara arengut. Et

nimetada mingit väiksemat ja konkreetsemat esemete või tegevuste rühma, on lapsel järgmised võimalused.

- Kasutada sõnaühendit (*pall* → *punane pall*, *väike pall*; *kirjutab* → *kirjutab kirja*, *kirjutab sõna* jne.).
- Kasutada liitsõnu (*pall* → *jalgpall*, *korvpall* jne.).
- Kasutada keeles olemasolevaid täiesti erineva tüvega sõnu (*puu* → *kask*, *lepp*, *kadakas*; *töötab* → *ehitab*, *õmbleb* jne.).

Kõiki nimetatud kolme varianti ühendab tunnetustegevuse seisukohalt samalaadne protsess — tajude ja kujutluste **konkretiseerimine**. Erinevus seisneb selles, kas keeles on mingi rühma nimetamiseks vastav sõna olemas või tuleb kasutada olemasolevate sõnade kombineerimist (sõnaühend, liitsõna). Raskusi tekitab võimalus lähtuda allrühmade moodustamisel erinevatest tunnustest (*võrkpall*, *kummipall*; *lehtpuu*, *metsapuu*; *mahlane pirn*, *roheline pirn*; *salu*, *laas*).

Kujutluste konkretiseerimise vastandoperatsioon on **üldistamine**. Sõnade tähenduse hierarhiline süsteem ei piirdu kunagi ainult tuginemisega baaskujutluste liigendamisele, vaid eeldab ühtlasi nende (baaskujutluste) ühendamist üldisematesse kategooriatesse. A. Koržybski tööst lähtudes kirjeldab seda protsessi A. Solomonik (A. Солони́к, 1995, lk. 294–296) näite *lehm* põhjal.

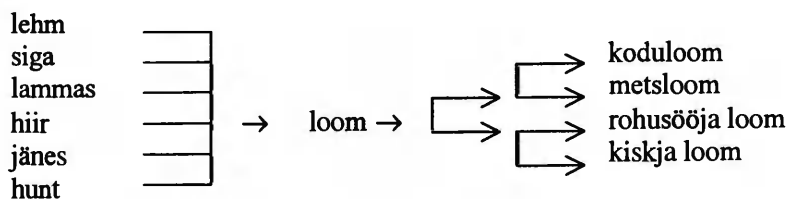
- Laps tunneb ära kodus oleva lehma, nimetus veel puudub (osutab, kasutab lalinsõna *muu*).
- Laps nimetab lehma kas sõnaga *lehm* või lehma nimega (nt. *Kirjak*) sõltuvalt sõnakasutusest täiskasvanute kõnes. Kujunenud on konkreetne tajukujutus.
- Laps tunneb ära kõik lehmad ja nimetab neid sõnaga *lehm*. Kujunenud on üldistatud kujutus.
- Laps tunneb ära ka teised loomad farmis ja nimetab (sead, lambad jne.) neid kõiki sõnaga *kariloomad* või *koduloomad* (*live-stock*).

- Laps ühendab ühte rühma kõik farmis olevad hinnalised (müüdavad) loomad, esemed jne., mida tähistab sõnaga *farmivara* (*farm assets*).

Järgnevateks üldistusteks ja vastavateks sõnadeks on näiteks *omand* (*asset*) ja *jõukus* (*wealth*). *Kirjak* moodustab sellest ainult osa ja kuulub ühe komponendina kujutlustesse omandist ning jõukusest. Seejuures pole enam oluline, et vara hulka kuulub konkreetne *Kirjak*.

Sõna *lehm* kuulub maal elava lapse baassõnavarasse ja omandatakse võrdlemisi varakult. Järgmine üldistus (*koduloomad* või *kariloomad*) võib aga abiõppe algklassides osutada puudulikuks. Lapse üldistus jääb situatiivseks. Seetõttu arvatakse koduloomade hulka ka hiir (elab kodus), siga aga võib-olla kariloomaks ei peeta (ei käi karjana karjamaal). Tulemuseks on olukord, kus sõnu *koduloom* või *kariloom* võib laps küll teada, kuid mõistab ja kasutab neid keelenormist erinevalt, s.t. sõnaga tähistatav rühm lapsel ja täiskasvanul ei lange kokku. Veelgi enam ilmneb see järgmiste üldistuste puhul (*omand*, *jõukus*).

Kujutluste üldistamine ei toimu harilikult lineaarselt (*lehm* → *koduloom* → *loom* → *elusolend*), vaid järgmisele üldistusastmele jõudes järgneb sageli uus liigendamine. Viimast kajastab järgmine hargmik.



Rühmade moodustamisel ilmneb, et neil on oma tuumik ja perifeeria: osa rühma liikmeid kuulub sinna suure tõenäosusega, teiste suhtes aga inimene kahtleb (E. H. Rosch, 1973). Näiteks rühma *linnud* puhul kaheldakse, kas nende hulka kuuluvad ka kana ja part, *sõidukiks* ei peeta tanki ja vankrit jne. Täiskasvanute ja laste

puhul ilmnesid olulised statistilised erinevused. Kategooriate formaalsed (definiitsioon) ja psühholoogilised aspektid (psühholoogilised üksused) eksisteerivad lahus, väidab E. H. Rosch (1973, lk. 142).

Sõnatähendus kajastab teadmisi sõnaga tähistatavast keskkonna-nähtusest. Sõnatähenduse areng sõltub rühmitamisoskustest — baaskujutluste konkretiseerimisest-liigendamisest ja üldistamisest-ühendamisest.

Inimeste kujutluste hulk on potentsiaalselt piiramatu. Iga kujutluse tähistamiseks keeles sõnu ei jätku. Võimalusele kasutada sel juhul sõnaühendit ja sellele lähedast keeleüksust — liitsõna — on juba viidatud. Kuid sellest ikkagi ei piisa. Kaks järgmist teed sõnavara arengus on **metafoorne** ülekanne (sõna kasutamine mitmes tähenduses) ja **sõnatuletus** (G. Lakoff, 1995). Nii tuletist kui ka sõna teises tähenduses võib omandada kui eraldi sõnu. Sõnavara arengu seisukohalt on aga hoopiski olulisem vastavate mehhanismide omandamine.

Metafoorne ülekanne on G. Lakoffi (1995) arvates võimalik siis, kui mingi objekti taju geštaldina (tervikuna) asendatakse kujuteldavate skeemidega, nagu OSA ja TERVIK — SEES ja VÄLJAS — ALL ja ÜLEVAL jne. Kui nimetatud ruumikujutlused on tekkinud ja vastav sõnavara omandatud, saabki hakata sõnatähendust üle kandma. Näiteks *Jalad on (all) inimesel* → *koeral* → *kannal* → *laual* → *pingil* jne. Kui kujutlus suhtest *millegi/kellegi all* on olemas, saab rida sõnaga *jalg* jätkata lõputult. Samalaadselt toimub ülekanne ka teiste sõnaliikide osas: *tõstis üles palli* (käega) → *tõstis üles käe* → *tõstis üles küsimuse*. Metafoorne ülekanne ruumikujutluste alusel on keeltes üks levinumaid. Hiljem omandatakse ülekanemehhanismid paljude eri tunnuste alusel: *roheline rohi* → *mari* → *nooruk*; *värske puuvili* → *õhk* → *ajaleht* → *uudis*.

Ka metafoorse ülekanne puhul toimub nähtuste (objektide) rühmitamine (J. Allik, 1997). Kui vajalik sõna keeles puudub, leitakse

teine, mis tähistab mingi tunnuse poolest sarnast nähtust. Sõna kasutajal tuleb selle tähenduse ülekandmiseks võrrelda vastavaid objekte (nähtusi) ühise tunnuse leidmiseks ja leida sõna, mis sisaldab vajalikku semantilist komponenti. Metafoorse ülekande kognitiivsest keerukusest tulenebki olukord, et abiõppes osutub nimetatud väljendite rühma osaline kasutamine jõukohaseks alles teisel kooliastmel (välja arvatud muidugi need, mis omandatakse iseseisvate sõnadena). Nimelt peab taju geštaldina olema asendunud analüütilise tajuga, laps peab suutma nähtusi võrrelda, neid sarnaste tunnuste alusel rühmitada ning lõpuks leidma sõna, mis sisaldab rühmitusalusena rakendatud semantilist tunnust. Seega tuleb tunnetusprotsesse rakendada kahel tasandil: **keskkonna** ja **keeleüksuste** analüüsimisel, võrdlemisel ja rühmitamisel.

Omandatakse uusi sõnu, moodustatakse ühendeid, kuid pidevalt (ja tegelikult lõpmatult) võib areneda ka iga sõna tähendus. Sõnatähenduse tasandeid näite *kõva* varal kirjeldab L. Vekker (Л. М. Беккер, 1998). Nimelt saab nimetatud sõnaga iseloomustada sensoorsel, pertseptiivsel ja mõttetasandil töödeldud infot. Sõnaga *kõva* saab tähistada:

- tunnust, mida tajutakse sensoorsel tasandil; ese võib jääda tundmatuks (taktiilne taju → *kõva*);
- tunnust mingi konkreetse pertseptiivse kujutluse raamides (*See kivi on kõva*);
- tunnust üldistatud kujutluse raamides (*Kivid on kõvad*);
- üht tunnust paljude esemete paljude tunnuste hulgas (*Kõik kõvad esemed*);
- teoreetilisi teadmisi (üldistusi) tunnusest *kõva* (*Kõva objekti tunnused on ...*).

Autor ei käsitle metafoorset ülekannet (võrdlusi, metafoore). Kuid pärast teadmist, et *kivid on kõvad* ning *paljud esemed on kõvad*, saab kasutada ja mõista veel näiteks järgmisi väljendeid: *kõva poiss*, *kõva sõna*, *leib on kõva nagu kivi* (*kivikõva leib*). Hälviklaste kõnet uurides tuleb arvestada võimalusega, et sõnatähendus võib piirduda ainult madalama(te) tasandi(te)ga.

Tunnetuslikult kõige keerulisemaks protsessiks sõnavara arengus on sõnatuletus. Eakohase arenguga lapsel lõpeb sõnatuletuse mehhanismide omandamine algklassides. Abiõppeõpilane ei jõua nimetatud tasandile isegi teisel kooliastmel.

Protsessi keerukus seisneb selles, et tuletatud sõna on varem omandatud sõnade suhtes semantiliselt **teisene keeleüksus**. Viimane seisukoht kehtib juhul, kui sõna tõepoolest tuletatakse. Teine võimalus on omandada tuletis valmis kujul nagu iga lihttüveline sõna. Olles semantiliselt seotud tuletusalusega, eeldab tuletis semantilist ja ebateadlikku formaalset (esialgu foneetilist, seejärel morfoloogilist) võrdlemist lähtesõnaga. Ainult foneetiline võrdlemine (morfeeme eristamata) võib esile kutsuda morfeemi vale variandi kasutamise. (*See, mis töötab aias* → *aianik*; *väike kiri* → *kirike*). Kuid lapse sõnatuletus ei piirdu keeleliste operatsioonidega, vaid eeldab ühtlasi tuletisega tähistatavate nähtuste "tähenduse" mõistmist.

Tuletatud sõna sarnaneb väliselt sõnavormiga, kuid tuletise moodustamine on keerulisem: sõnalõppudega võrreldes on tuletusliited vähem süsteemsed (*kollakas*, kuid mitte *mustakas*), tuletise semantika on tuletusaluse poolt vähem motiveeritud kui sõnavormi tähendus selle algvormist (*aed* — *aias*, *aednik*; *lugema* — *loeb*, *lugēja*, *lugemine*, *lugemik*, *lugemus*). Sõnavorm väljendab ühte objekti suhet teistega lauses, tuletis aga tähistab hoopiski teist objekti ja tunnuseid (*põõsas*: *põõsani*, *põõsas* — *põõsastik*). Sõna *põõsas* vorme kasutades on võimalik kõnelda ühest ja samast konkreetsest põõsast või põhimõtteliselt kõigist maailma põõsastest ükshaaval, sõna *põõsastik* tähistab aga juba põõsastega kaetud maa-ala.

Sõnatähenduse omandamine ja areng sõltub nimetatud protsesside aluseks olevatest kognitiivsetest operatsioonidest: tajutavate nähtuste äratundmine ja rühmitamine, tajukujutluste liigendamine ja üldistamine (uute rühmade moodustamine), mentaalsete kujutluste loomine jne. Metafoorse ülekande ja sõnatuletuse puhul ei piisa keskkonna objektide-nähtuste ja vastavate kujutluste rühmitamisest-liigendamisest, vaid paralleelselt sooritatakse samalaadseid operatsioone sõnade ja morfeemidega. Seega, sõnatähenduse baa-

siks olevate kognitiivsete operatsioonide keerukuse poolest on tähenduse omandamine erineva raskusega. Abiõppelapse sõnavara puudulikkus ja sõnatähenduse primitiivsus tulenebki nimetatud kognitiivsete operatsioonide arenematusest. Foneemikuulmine ja kõnemotoorika puudulikkus võib sõnavara omandamist küll mõjutada, kuid ei ole otsustav takistus (viimane ei kehti mõne liitpuude korral).

Kui sõnatähenduse omandamise kognitiivne eeldus on objektide ja nende tunnuste, seejärel vastavate kujutlustega opereerimine, siis lause omandamise eeldus on **situatsioonide liigendamine ja üldistamine** (*Poiss mängib toas. Ema töötab õues. Koer magab kuudis* → PAIKNEMINE {PAIKNEJA, ASUKOHT}).

H. Rätsep (1978, lk. 238) nimetab selliseid üldistusi **tegevus-situatsioonideks**. Kasutatakse ka terminit *tegevusskeem* (J. Piaget). Oluline on märkida, et tegevusskeemid võivad olla erisuguse üldistusastmega. Seega ei ole lauset võimalik mõista ega genereerida enne, kui tegevussituatsiooni suudetakse liigendada. Loomulikult on vaja tunda ka situatsiooni komponente tähistavaid sõnu. Kuid lause mõistmise-genereerimise eeldused ei piirdu situatsiooni liigendamisega. Nimelt väljendab lause alati mingeid **seoseid-suhteid** nende situatsioonikomponentide vahel, millele lauses viidatakse. Selleks kasutatakse sõnajärge (*koera peremees, peremehe koer; ema isa, isa ema*), sõnavorme (*jalutab metsas, jalutas metsani, rääkis sõbrast, rääkis sõbrale*), "grammatilisi" sõnu (*rist on ruudu all, enne lõunat, sest, või*). Seega on lapsel vaja vastavaid suhteid mõista ning need kokku viia grammatiliste väljendusvahenditega. Lausega väljendatavad suhted ei sõltu keelest, küll on aga vastavad vahendid keelte kaupa erinevad. Seetõttu sõltub süntaksi omandamine lapse tegevusest ja kognitiivsest arengust (missuguste suhetega laps kokku puutub ning kuidas ta neid tajub-mõtestab). Vähemal määral avaldab mõju ühe või teise suhte väljendamise keerukus konkreetse keeles (keelevahendite tajumine-mõtestamine). Isegi mõned igapäevased seosed on niivõrd keerulised, et ka eakohase arenguga laps ei orienteeru neis veel algklassideski. Näiteks lapsed ei erista lausete *Meid on kaks venda*

ja *Mul on kaks venda* tähendust või laps räägib, et tal on vend (nt. Mati), kuid väidab, et Matil venda ei ole (Ж. Пиаже, 1994, lk. 248–254). Kirjeldatud raskused on otseselt seotud lapse kognitiivse arenguga (kuidas laps mõistab suhtelisust), mitte keele omandamisega. Kuid igas keeles on ka selliseid süntaktilisi konstruktsioone, mille mõistmisel ja kasutamisel ilmnevad just keelelised raskused (lähemalt hiljem).

Ülevaate süntaktiliste vahenditega väljendatavatest semantilisest seostest (sõltumata keelest) on esitanud Ch. Fillmore (vt. ka K. Karlep, 1998, lk. 128–131), detailsemalt on sama küsimust hiljem analüüsinud eesti keele süntaksi seisukohalt H. Rätsep (1978). Ch. Fillmore'i süvakäänete teoorias on nimetatud järgmisi suhteid.

- Tegevuse sooritaja (**agent**): *Mati loeb. Antsu tabas venna visatud lumepall.*
- Tegevuse sooritamise vahend või põhjus (**instrument**): *Mees kaitses ennast kilbiga. Tuul murdis puu.*
- Elusolend, keda mõjutab kirjeldatud tegevus (**daativ**): *Ema õpetas tütart. Mati andis Mallele palli.*
- Objekt (seisund), mis tekib kirjeldatud tegevuse tulemusel (**faktiiv**): *Poisid meisterdasid lumememme. Pärast sadu on rohi märg.*
- Kirjeldatud tegevuse või seisundi asukoht, lähe, siht (**lokatiiv**): *Poiss veeretab palli laua juurest kapini.*
- Kasutatud verbi tähendusest tulenev objekti nimetamine (**objekt**): *tuul ulub. Tüdruk kõlgutas jalgu. Poiss rääkis pallimängust.*
- Aeg (**temporaal**): *Magasime hommikust lõunani. Lilled õitsevad suvel.*

Esitatud näited ei ammenda süntaktilistes konstruktsioonides väljendatavaid suhteid ja seoseid. Näidetest peaks aga piisama, et teadvustada järgmist.

Formaalgrammatiline lauseanalüüs (lauseliikmete määramine) ja lausetes väljendatavad suhted ei lange alati kokku; ühte ja sama seost saab väljendada erinevalt (*See raamat kuulub vennale* ↔ *See on venna raamat*); mingi sõnavorm väljendab erinevaid suhteid (*kapist lauani, hommikust lõunani*) ning vormi mõistmiskasutamine ühes tähenduses ei kindlusta veel selle rakendamist teises.

Näiteks ruumisuhteid teadvustab laps varem kui ajasuhteid (ruum on otseselt tajutav), põhjussuhete mõistmise eelduseks on aga orienteerumine ajas. Kuid põhjussuhete mõistmine on raskem, sest põhjus küll eelneb tagajärjele, kuid mitte kõik ajalises järgnevuses olevad sündmused pole põhjuslikes seostes.

Esimesed normikohased laused lapse kõnes on **baaslaused** ehk **tuumlaused**, mis koosnevad obligatoorsetest lauseliikmetest. Enne seda läbib laps ühesõna- ja agrammatilise kahe- ning kolmesõnalause perioodi. Esimesel juhul nimetab laps situatsioonis tähelepanu köitvat objekti või kasutab tegusõna oma soovi väljendamiseks (*Anna!*). Tihti kaasneb sellega žest, mis koos sõnaga moodustab "fraasi" ja väljendab seega juba mingit seost. Agrammatilised kahe- ja kolmesõnalused väljendavad kindlasti seoseid-suhteid, kuigi keeleline vormistus jätab veel soovida. Laps mõistab küll semantilisi seoseid (kasutab süvakäändeid), kuid pindstruktuuri süntaks pole veel omandatud. Nimelt tuleb peale tegevussituatsiooni analüüsi samalalaadne tegevus sooritada ka grammatiliste struktuuridega: kuidas väljendada kuuluvust, asukohta jne. Väljendatavad suhted aga sõltuvad esialgu täielikult tajutavast situatsioonist ja mõistetakse-väljendatakse ainult neid grammatilisi tähendusi, mille baasiks olevad tegevusskeemid on kujunenud: kuuluvus (*issi auto*), asukoht (*maga voodi*), tunnus (*auto rikki*), subjekti-objekti suhted (*Emme anna ..., anna lusi*), eitus (*ei piima*).

Eakohase arenguga lapsed omandavad baaslausete mallid 3.–4. eluaastal, vaimse alaarenguga lapsed mitmeaastase hilinemisega. Nagu varem märgitud, on osal abiõppe I klassi õpilastest baaslaused veel agrammatilised. Selle põhjuseks on kõigepealt tege-

vussituatsioonide puudulik liigendamine ja sellest tulenev tajukujutluste (tegevussituatsioonide) vähene täpsus. Mõju avaldab kindlasti ka **sõnavara nappus** ning tuttavate **sõnade semantiline primitiivsus**. Et luua seos sõnade vahel lauses, on vaja tunnetada nende ühiseid semantilisi komponente. Kolmanda põhjusena tuleb nimetada tajutavate **keeleüksuste analüüsi puudulikkust**. Nagu liigendatakse tegevussituatsiooni, nii on vaja liigendada ka ütlust. Lauset analüüsimata on võimalik see omandada ainult tervikuna (geštaldina) ja ka kasutada edaspidi tervikuna. Sellised klišeed, muide, ilmnevadki mõõduka vaimse alaarengu puhul, vähesel määral ka abiõppelastel.

Kirjeldataud süntaktilise arengu tingimuseks on J. Sobotovitši (Е. Ф. Собо́тович, 1997, lk. 34) andmetel järgmiste operatsioonide omandamine.

- Tajutava situatsiooni mõtestatud struktureerimine, oluliste semantiliste üksuste (situatsiooni elementide tähenduse või rolli — *K. K.*) eristamine.
- Semantiliste seoste fikseerimine eraldatud situatsioonelementide vahel (kui seda ei toimu, siis laps on võimeline ainult nimetama objekte — *K. K.*).
- Fikseeritud situatsioonelementide kokkuviimine nende keeleliste vastetega (keelemärkidega).
- Keeleüksuste süntaktilise tähenduse omandamine.

Baaslausete kasutamisele järgneb eakohase arengu puhul üsnagi kiiresti märgatavalt pikemate ja keerulisema struktuuriga konstruksioonide mõistmine ja kasutamine. Äärmiselt kiire areng toimub kolmandal ja neljandal eluaastal, mille jooksul laps omandab oskuse moodustada laiendatud lihtlauset, koondlauset ja liitlauset. Seejuures tuleb aga arvestada, et lapse laused kajastavad esialgu tema isikliku kogemusega seotud nähtusi ja suhteid.

Üleminek baaslauselt keerulisemate süntaktiliste struktuuride kasutamisele on võimalik, kui lapse ütlus koosneb enam kui ühest baaslausel (need võivad olla kasutusel ahellause näol). Teisisõnu, lapse ütlus väljendab enam kui ühte propositsiooni (infoüksust).

Selle tingimuseks on omakorda kas tajutava situatsiooni või kujutluse selline liigendamine, et teavet ei saa enam edastada ühe baaslausega. Teiseks on vajalik muuteoperatsioonide valdamine: baaslausete ühendamine ja sisestamine.

Reeglina ilmneb üleminekuperiood, kus laps moodustab esialgu baaslauselised ning ühendab need seejärel. Huvitava näite lapse kõnest sel perioodil (sammudest hargnenud ütluse moodustamisel) on esitanud V Vassilevskaja (В. Я. Василевская, 1960, lk. 25–26). Katse korraldati abikooli I–II klassis. Laste ülesandeks oli jutustada tegevuspildi järgi.

- *Pildil on joonistatud koer ja kuut.* Lause on vastus korraldusele *Räägi, mis on pildil joonistatud.* Lapse iseseisvus piirdub objektide nimetamisega. Lause osa *Pildil on joonistatud* on kordus ega vaja seega iseseisvat programmeerimist.
- *Koeral on kondid. Koer on hall. Koer lamab* (лежит). Õpilane on koostanud pildi kohta kolm baaslauset. Semantilised seosed isoleeritud koera (*hall, lamab*) ja kuuluvust (*on kondid*).
- *Koeral on kondid, ta lamab ja sööb.* Koostatud on ahellause, seejuures lause teine osa on primitiivne koondlause. Varem fikseeritud tunnus *hall* on kasutamata, lisandub aga koera tegevust väljendav sõna *sööb*.
- *Koer hammastega konti närib.* Õpilane kasutab vähe laiendatud lihtlauset, sõnajärg on ebaharilik. Sõna *sööb* on asendatud täpsema väljendiga *hammastega närib*. Seega on sooritatud sõnaasendusoperatsioon, sõnade positsioon lauses vajab veel täpsustamist. Sõnavaliku raskusi, mis tulenevad sõna semantiliste tunnuste piiratudest, kajastavad ka autori tähelepanekud teisi lapsi jälgides. Näiteks enne väljendi *lakub piima* valikut kasutasid lapsed sõnu *joob, noolib* (лижет) jne.
- *Hall koer lamab kuudi juures ja närib konti.* Toodud lauset tuleb abiõppe esimesel etapil pidada küllaltki õnnestunuks. Selle aluseks on järgmised baaslauselised: *Koer lamab. Koer on hall. Koer on kuudi juures. Koer närib konti.* Eakohase arenguga laps kasutab sellist hargnenud lauset 3–4 aastat varem. Ka ei ilmne eakohase

kõnearengu puhul keerulise lause loomeetapid nii selgelt. Rohkem võib 3–4-aastastel lastel kohata kõneakte, kus ühele baaslausel lisatakse pärast pausi teise baaslause uus info (*Tüdruk jooksis õue ... kiiresti*).

Lauselooma ja lausete mõistmise analüüsil tuleb kindlasti pöörata tähelepanu suhete väljendamise iseloomule. A. Luria (A. P. Лурья, 1979) järgi jagunevad süntaktilised üksused kaheks klassiks, milleks on **sündmuste kommunikatsiooni** või **suhete kommunikatsiooni** väljendavad konstruktsioonid (vt. ka K. Karlep, 1998, lk. 160–165). Sündmuste kommunikatsiooni väljendavate süntaktiliste konstruktsioonide tajumisel ja genereerimisel rakendatakse vähem muuteoperatsioone. Nende mõistmiseks piisab sõnavormide äratundmisest esitatud järjekorras, lauselooma seisneb sõnavormide “kleepimises” üksteise kõrvale (*Koer lamab põõsa all ja närib konti*). Suhete kommunikatsiooni väljendavad keelendid eeldavad tajumisel konstruktsiooni kui terviku üheaegset (simultaanset) analüüsi. Konstruktsioon (sõnaühend või lause) moodustab sel juhul ühe paradigmaatilise üksuse, mis on keeruliste muuteoperatsioonide tulemus. Näiteks: *Ruut on ülalpool. Rist on allpool* ↔ *Rist on ruudu all; Ma kohtasin meest. Tal on koer* ↔ *Ma kohtasin koera peremeest. Veelgi raskem on mõista ja moodustada lauset, mis väljendab suhteid kolme objekti vahel: Sõnas on a-täht m-tähest paremal ja s-tähest vasakul*. Juba näidetest selgus, et üks ja sama hargnenud lause võib sisaldada mõlemaid süntaktilisi üksusi: *Mees oli metsas — õhtust hommikuni*. ↔ *Mees läks metsa õhtul. Mees tuli metsast hommikul*. Raskemaks osutuvad seejuures nn. pööratavad konstruktsioonid (*onu naine* ↔ *naise onu*), sest nende puhul ei saa laps tugineda ühele kindlale kujutlusele. Ütlus *Päike paistis hommikust õhtuni* on mõistetav üheselt, sest Eesti lapsel polaarpäeva kogemust ei ole. Ütlust mõistetakse muidugi juhul, kui laps ajasuhteid väljendavaid sõnavorme valdab.

Raskem on moodustada ja mõista järgmisi konstruktsioone.

- Võrdluskonstruktsioonid: *Kuusk on kõrgem kui kask. Mari on pikem kui Malle ja lühem kui Kalle*.

- Ruumi- ja ajasuhteid väljendavad konstruktsioonid: *Rist on ruudu all. Mees töötab lõunast õhtuni.*
- Liigi ja alaliigi suhteid väljendavad konstruktsioonid: *Roos on lill.*
- Atributiivsed (kuuluvust ja tunnuseid väljendavad) konstruktsioonid: *Suure tooli kõver jalg. Onu tütar.*
- Ebahariliku sõnajärjega konstruktsioonid: *Kana ees jooksis kukk. Peetrit viskas palliga Mati.*
- Hõlmava konstruktsiooniga liitlauseid: *Ruut, mille all on kolmnurk, asub ringi kõrval.*
- Konstruktsioonid, kus mõne sõna tähendus on vastuolus lause tähendusega: *Tüdruk oli usinuse poolest viimaste hulgas.*
- Konstruktsioonid, kus sõnajärg lauses ja sündmuste ajaline kulgemine ei lange kokku: *Enne koju jõudmist käis poiss apteegis.*

Lause mõistmise ja genereerimise raskus sõltub selles kajastatavate suhete-seoste ning taju- ja loomeprotsessides rakendatavate muuteoperatsioonide hulgast ja keerukusest.

Mitme baaslause infot sisaldava lause ning sidusteksti loome ja mõistmine on põhimõtteliselt samalaadsed tegevused (A. Леонтьев, 1997). Teksti puhul tuleb aga arvestada järgmist.

- Tekst sisaldab harilikult (välja arvatud mõnest baaslausest kaasnev ütlus) rohkem infoüksusi, mis on jaotatud (tajumisel) või tuleb jaotada (kõneloomeprotsessis) paljude lausete vahel. Loomulikult on suurema hulga info ammutamine mälust, selle järjestamine tekstiloomes ja selles orienteerumine tajumisel kognitiivselt raskem. Teksti **mõtteprogramm** on lause mõtteprogrammiga võrreldes **mahukam** ning hierarhilisem, s.t. sisaldab mitme üldistusastmega mõtteid.
- Tekstis esinevad alati suuremad või väiksemad mõttelüngad. Tekstiloomeprotsessis tuleb otsustada, mida kujutluspildist jätta verbaliseerimata. Mõtestamisel on aga nimetatud lüngad vaja taastada. Jällegi sõltub tulemus nii kujutluste täpsusest (teadmistest, kogemustest) kui ka kõneoperatsioonide valdamisest. Oluline on

oskus ette kujutada kultuurile omaseid stsenaariume ja episoode (bussisõit, külaskäik jne.).

- Sidusa teksti loome eeldab lausete semantilist ja formaalset seostamist. Vajalik on samaviiteliste sõnade ja siduvate sõnade kasutamine, sõnade järjestamisel lause sisu arvestamine. Lausete seostamisel kasutatakse kahte viisi: **ahelseost** ja **paralleelseost**. Ahelseose puhul muutub eelneva lause reema (uus info) järgneva lause teemaks: *Mati tuli koolist koju. Seal juba ootas teda vanaema. Memmel ...* Paralleelseose puhul on lõigu või kogu teksti ulatuses laused samateemalised (vt. ka K. Karlep, 1998, lk. 148–151).

3.2.2. Psüühilised protsessid ja keele kasutamine

Kõne on suhtlemisaktis osalejate **mõtete vahendamise viis**. Kõneaktis osalejate tarvetest-motiividest sõltub, mida partnerile öeldakse või kas partnerit kuulatakse (ka see, kas midagi loetakse või kirjutatakse). Mida teatatakse või mõistetakse, sõltub omakorda sellest, missugune on kõneleja ja/või kuulaja teadmiste pagas ning kuidas suhtlejad valdavad keelevahendeid ja kõneoperatsioone (kas suudavad mõtted ja keelevahendid vastavusse viia). Suhtlemissituatsioonis lisandub veel pragmaatiline aspekt: missugused vahendid partneri mõjutamiseks valitakse (kuid valida saab ainult olemasolevate hulgast).

Kõneloomeprotsessis on võimalik eristada järgmisi etappe.

- Ütluse intentsi kujunemine.
- Ütluse mõtte programmeerimine.
- Mõtte vahendamine keeleüksustega (ütluse semantiline ja pragmaatiline realiseerimine).

Ütluse intents tähendab ebaselget soovi midagi küsida, teatada, partneri tegevust mõjutada. L. Võgotski on võrrelnud ütluse intentsi vihmapiilvega. Kuigi alati sadama ei hakka, on potentsiaalne võimalus olemas. Kõnesoovi kujundavad järgmised motiivide rühmad: igapäevastest **tarvetest** tulenevad motiivid (laps tahab süüa,

juua, sooja saada jne.), **tajutud kõneaktidest** tulenevad motiivid (vastus küsimusele, reaktsioon kuulatud või loetud tekstile jne.), **tunnetuslikud** motiivid (kes? mis? miks? kuidas? jne.). Motiivide “energeetiliseks baasiks” on inimese tundevald (emotsioonid, tundmused, huvid), mis on seotud otseselt isiku tegevusega. Lapse puhul vajab seetõttu rõhutamist **mängu** roll. Oluline on see, kas ja mil määral lapse emotsioonid sotsialiseeruvad ja intellektualiseeruvad. Kui nimetatud protsessid ei toimi eakohaselt, on ülekaalus füüsilistest tarvetest tulenevad motiivid, mis ühtlasi piiravad lapse initsiatiivi, suhtlemise **temaatikat** ja mis veelgi olulisem — **suhtlemise aktiivsust**. Kui situatsioon ja tegevus lapsele huvi ei paku, siis ta vastaval teemal ise suhtlemist ei alusta.

Abiõppelaste huvide uurimine on näidanud (B. Г Петрова, 1994), et eakaaslastega võrreldes ilmneb alati intellektuaalne passiivsus ja ükskõiksus sotsiaalsete (ühiskondlike) suhete vastu. Harva loetakse iseseisvalt raamatuid, ei jälgita populaarteaduslikke telesaateid jm.

Eakohase arenguga lastel on koolieaks kujunenud õpitegevust soodustav tunnetuslik huvi (soov õppida). Abiõpet vajavatel lastel see huvi praktiliselt puudub. Nad reageerivad esialgu aktiivselt ainult üksikutele huvitavatele faktidele või sündmustele. Positiivne suhtumine õpitegevusse ilmneb aga neil õpilastel, kes on läbinud eriõppe lasteaia. Abiõppe jooksul arenevad õpilaste huvid (järelkult ka initsiatiivse suhtlemise valdkonnad) oluliselt. Eristatakse neli huvide arengu etappi, mis vastavad ligikaudu LÕK etappidele. Esimesel etapil on selleks tähelepanu köitvad objektid ja tegevused (huvi piirdub peamiselt tajutavaga), teisel etapil — osalemine huvitavates tegevustes, kolmandal etapil äratab huvi ka jõukohase õppematerjali sisu ja osal õpilastest (ligikaudu kolmandikul) ilmnevad elementaarsed tunnetuslikud motiivid. Abiõppe viimasel etapil viimati nimetatud õpilaste hulk kahekordistub. Kuid ka lõpuklassides on alati rühm õpilasi, kellel huvi vaimse tegevuse vastu puudub. Tähelepanu väärib fakt, et abiõppe VIII–IX klassi õpilased on huvitatud inimeste iseloomust ja püüavad mõista käitumisaktide motiive. Hinnanguta jäävad (huvi ei ärata) aga kaaslaste

ja täiskasvanute intellektuaalsed saavutused. Igasugune praktiline tegevus pakub abiõppeõpilastele alati suuremat huvi kui intellektuaalne. Kirjeldatu piirab ühtlasi õpilaste initsiatiivsete ütluste temaatikat.

Ütluse intentsi (kõnesoovi) kujundamise iseärasuste mõistmine võimaldab pedagoogil otstarbekamalt suunata kõnearendust — korraldada suhtlemissituatsioone ja valida temaatikat.

Ütluseloomelise psühholingvistiline protsess algab **sisemise programmi** (mõtteprogrammi, mõttesüntaksi) etapil. Fikseeritakse TEEMA ja REEMA(D): millest tuleb jutt ja mida selle nähtuse (sündmuse) kohta tahetakse öelda või küsida. Mõtteprogramm sõltub aktualiseeritavatest teadmistest (situatsioonitaju, kujutlused).

Kõnelda (kirjutada) saab ainult sellest, mis on momendil mälust ammutatav.

Ütluse mõtteprogrammi koostamine sõltub otseselt lapse kognitiivsest arengust, s.t. tajukujutluste ning mentaalsete kujutluste hulgast ja täpsusest, tegevusskeemidest. Mingi objekti kirjeldus (selle programm) ei saa olla põhjalikum, kui on tajutud (meenutatud) selle tunnuseid. Et kõnelda mingi eseme asukohast või sündmuse ajalisest kestusest, peab laps vastavaid ruumi- ja ajasuhteid tajuma ning mõtestama. Seega, ütlust programmeerides saab teha valiku ainult oma teadmiste (kujutluste) ulatuses.

Mõtteprogramm võib olla suhteliselt lihtne (objekt + tunnus), s.t. sisaldab ainult ühe propositsiooni (infoühiku). Realiseeritakse see hiljem baaslausena (*Isa magab. Piim on külm*). Programm võib olla ka oluliselt keerulisem ja sisaldada mitut REEMAT. Näiteks: (((RÖÖVEL + suur) + kole) + puujalaga). Objekti (teema) mitut tunnust sisaldav programm võib saada hiljem realiseeritud kas mitme baaslausena või mõne keerulisema süntaktilise konstruktsiooni näol. Hoopiski keerulisem on pikema sidusteksti loomeks koostatav programm, mille puhul on lisaraskuseks mõtete järjestamine. Viimast kajastavad abiõppeõpilaste vead pildiseeriaga töötades (pildid on mõtteprogrammi kaemuslik variant). Abiõppe algklassi-

des ilmnebki, et mõtteprogrammi koostamine on sageli raskem kui selle järgnev keeleline vahendamine. Näiteks tegevuspildi põhjal (kujutatud on ema ja last aias prahti riisumas) koostati järgmised laused (korraldus *Jutusta, mis on pildil joonistatud*):

A. Tädi. Tüdruk.

B. Ema ja tütar — riisuvad. Nad on aias.

Esimeses vastuses kajastub ainult kahe objekti äratundmine pildil. Teemaks on sel juhul peaaegu geštaldina tajutud situatsioon, sõnad *tädi* ja *tüdruk* on ütluse reemaks, s.t. väljendavad situatsiooni (pildi) tunnuseid (tähelepanu fookust). Teise vastuse puhul on mõistetud ka situatsioonelementide seoseid, ütluses on väljendatud tegevus ja tegevuse koht. Sõnad *ema* ja *tütar* on ütluse teemaks. Ainult sõnadega *tädi* ja *tüdruk* võrreldes väljendavad need laused hoopiski konkreetsemat infot.

Jutustama õpetamisel on seega pedagoogi üheks ülesandeks aidata lapsi ütluse (teksti) mõtteprogrammi loomisel. Selleks on vaja küsimuste-korraldustega suunata situatsiooni (sh. pildi), kuulatud (loetud) teksti või mälu kujutluse analüüsi: fikseerida objektid, nende tunnused, seosed. Ühtlasi aktiveerib selline analüüs vajalikku sõnavara, mida laps saab edaspidi kasutada mõtteprogrammi keelisel vahendamisel.

Mõtteprogrammi keeleline vahendamine ei saa olla programmist täiuslikum. Küll on aga võimalus, et mõte kaotab (isegi suure) osa oma elementidest ja seostest. Nimelt on kõnelejal (kirjutajal) vaja leida keelemälust sellised sõnad ja süntaktilised konstruktsioonid, mis mõtet võimalikult täpselt vahendaksid. Võrdluseks võib tuua isiku, kellel võõrkeele õppimise alguses on vaja ennast selles keeles väljendada. Vaimselt alaarenenud lapse võimalused on tegelikult piiratumad, sest tema sõnavara maht on samuti väike, kuid semantiliste komponentide poolest vaesem.

Mõtteprogrammi keelise vahendamise edukus sõltub keeleüksuste valdamisest, oskustest (kogemustest) neid vastavalt mõttele keelemälust valida ja kombineerida.

Nimelt moodustab kombinatsioon uue tähendusliku üksuse.

Kujutlused kuuluvad intellekti, sõnatähendused ja grammatilised tähendused keele valdkonda. Kujutluste ja keeleüksuste tähenduse üksühene vastavus puudub (v.a. pärisnimed sümbolite rollis). Ütluse vastavus eelnevale mõttele võib olla väiksem või suurem, nii nagu piltki võib kujutada tajutud situatsiooni täpsemalt või ligikaudselt. Seega saab mõtte keelelist vahendamist vaadelda kui kahe koodi vastavusse viimist. Kodeerimine on intellektuaalne tegevus, mis sõltub nii koodide valdamisest kui ka nendega opereerimisest.

Nii mõtteprogrammi elementide kui ka keeleüksuste vahel kehtivad mõlemal tasandil süsteemisisesed süntaktilised (üksus ↔ üksus), süsteemide (tasandite) vahel aga semantilised seosed (keelemärk ↔ reaalsus). Kuid mõtte keelelise vahendamise käigus ilmneb veel kolmaski seos (*kõneleja* ↔ *keelemärk*), mis võib oluliselt modifitseerida keeleüksuste semantikat (nt. õpetaja *Tubli!* korra-rikkujale). Nimelt väljendatakse ühte ja sama mõtet küllaltki erinevate keelevahenditega. Valiku teeb kõneleja, et oma kavatsust paremini realiseerida. Vestluskaaslase mõjutamiseks võib teda näiteks meelitada, veenda, ähvardada jne. (H. Õim, 1986). Et kasutada adekvaatselt keele pragmaatilisi võimalusi, ei piisa orienteerumisest tegevussituatsioonis. Vaja on **teadmisi suhtlemisest ning orienteeruda suhtlemissituatsioonis**. Suhtlemist ei saa pidada normaalseks, kui palli mängides pöörduda teise poole ütlusega *Vabanda, kas sa võiksid mulle visata palli?* (kui sellist lauset aga keegi kasutab, on see tegelikult märkus kaaslasele) või koolist lahkudes öelda õpetajale *Nägudeni!* Järeldus on lihtne: suhtlemiseks ei piisa keeleüksuste ja nende semantika valdamisest. Keel on kommunikatiivsest taotlusest sõltumatu (J. Allik, 1997, lk. 75). Orienteeruda on vaja ka suhtlemisprotsessis, mis eeldab täiendavat intellektuaalset (ja emotsionaalset) analüüsi. Kuid keeleüksuste pragmaatiline valik sõltub jällegi sellest, kui palju keeleüksusi inimene valdab ja mis tasandil on omandatud “normatiivne” semantika.

Abiõppelapse kõneloomes on eakaaslastega võrreldes välja kujunenemata ütluse **kavandamine**, selle **mõtteline programmeerimine** ja **mõtte keeleline vahendamine**. Põhjuseks on motiivide ja **kognitiivsete protsesside alaareng**.

Kõnet tajudes sooritab inimene samalaadseid operatsioone, mis ütlust genereerideski. Kuid operatsioonide järjestus on teistsugune: keeleüksuste tähendustest tuleb jõuda süntaktilise konstruktsiooni või teksti mõtteprogrammi mõistmiseni ning seejärel kõneleja kavatsustest arusaamiseni. Kõne mõistmine on selle "tõlkimine" ühest vormist teise, väidab A. Leontjev (A. A. Леонтьев, 1997, lk. 141). Need vormid võivad autori arvates olla järgmised: teisiti sõnastamine (sh. ümberjutustus), mõtte kompressioon, kujutuspildi loomine, emotsionaalne hinnang, kujutlus mingi tegevuse algoritmist jm. Tajutav **ütlus vahendab** kellegi teise isiku (verbaliiseeri) ja tajuja **mõtteid**.

Ka tajumine eeldab motiivide osalemist: huvi korral on kõne mõistmine alati edukam, huvi puudumisel ei pöörata partneri kõnele üldse tähelepanu (õpilane on "välja lülitunud"), lugemine võib toimuda mehhaaniliselt — lugeja ei otsi teksti mõtet. Kõne mõtestatud tajumisel algab protsess nimelt kohe mõtte otsimisega (A. P. Лурия, 1979). Kuid selleks peab ära tundma tajutavate keeleüksuste tähenduse: sõna tähenduse kontekstis, keeleüksuste grammatilise tähenduse. Sel etapil tekivad vaimselt alaarenenud lastel juba suured raskused.

- Laps peab tajuma sõnu, mida ta üldse ei tunne (sõnavara maht ei vasta eale) või ei mõista kõigis tähendustes (ei valda nt. metafoorset ülekannet).
- Ütluse maht ületab lapse operatiivmälu võimalused ja seetõttu jääb mõistmine fragmentaarseks.
- Laps ei valda muuteoperatsioone, et aru saada keerulistest grammatilistest konstruktsioonidest.
- Osa lausemalle, mis väljendavad lapsele raskesti mõistetavaid suhteid (aeg, põhjus, eesmärk jm.), pole omandatud.

Kirjeldatud raskuste puhul orienteerub laps ainult talle tuntud sõnade tähendusele (määrab nende esemelise vastavuse), mitte aga kogu ütlusele ja reageerib vastavalt situatsiooni loogikale. Seetõttu jääbki mulje, et ütlust mõisteti. Mõistmisraskused ilmnevad juhul, kui ütlus ja lapse kogemus ei lange kokku. Näiteks korraldus *Pane lill vaasi peale* täidetakse abiõppe algklassides sageli traditsiooniliselt — lill pannakse vaasi (laps lähtus sõnadest *lill* ja *vaas* ning liigendamata kujutlusest *lill pannakse vaasi sisse*). Kui olla täpsem, ei kujunenud ütlusele vastavat kujutlust (tajutava ütluse mõtteprogrammi), vaid aktualiseerus kogemus. Laps võib seejuures eristada ruumisuhteid *sisse* ja *peale* ning reageerida mingis teises situatsioonis õigesti. Kirjeldatud eksimus ei ole otseselt keeleline, vaid tuleneb tajukujutluste stereotüüpsusest ning puudulikust seosest kõnega, s.t. kajastab kõne reguleeriva funktsiooni puudulikkust.

Teiseks tuleb nimetada lapse kujutluste ebatäpsust. Ütlus kui kõneleja mõtte vahendaja aktiveerib tajuja kujutlused. Kuid neid saab aktiveerida lapse teadmiste-kogemuste ulatuses. Tajutav ütlus ainult muudab nende struktuuri. Kui näiteks lapsel puudub kujutlus ajaühikust *tund*, pole võimalik abita täita korraldust *Tule tuppa tunni aja pärast*. Laps kas hakkab muretsema juba mõne minuti pärast või on teadmiseks võtnud ainult korralduse esimese osa *Tule tuppa (kunagi)*. Kujutlused võivad olla niivõrd ebatäpsed, et lauses nimetatud objekti või selle pilti ei tunta ära, rääkimata objekti tunnustest. Abiõppe I–II klassi õpilane võib küll loomadest nimetada näiteks oravat, kuid orava pilti teiste metsloomade piltide hulgas ei leia. Õppides paraneb olukord tunduvalt, kuid ühtlasi muutub abstraktsemaks ka tekstide sisu. Seega probleem püsib.

Suhtlemisel on ütluse täielikuks mõistmiseks vaja aru saada ka sõnumi pragmaatilisest tähendusest: kõneleja kavatsustest ning motiividest. Kui kõneleja kavatsus ja ütluse keeleline tähendus langevad kokku, sõltub mõistmine keelevahendite valdamisest ja situatsiooni mõtestamisest (Nt. kutse *Tule sööma!*). Arusaamine võib aga olla ka hoopis raskem. Näiteks vastus *Minu kool on täna jõe ääres* küsimusele *Mis ajaks sa täna kooli lähed?* võib esile

kutsuda kujutluse õppekäigust. Tegelikult vastaja teatas, et ta on otsustanud endale korraldada vaba päeva ning suhtub koolisse üleolevalt.

Kõne tajumisel ilmnevad vaimselt alaarenenud lastel semantilis-
sed, mõttelised ja pragmaatilised raskused.

3.3. Häälamine

Häälamine seostatakse harilikult häälikute artikuleerimisega. Kuid mõiste sisaldab ka lause prosoodikat (lauselõpu intonatsioon, loogiline rõhk, toon), sõna rõhulis-rütmilist struktuuri (sõna silbijärge, sõnarõhku, häälikute pikkussuhteid), sõnade häälikkoostist. Häälamine kõneprotsessis eeldab artikuleerimise, häälemoodustamise ja kõnehingamise koostööd. Oma häälamise kontroll on enne lugema ja kirjutama õppimist ebateadlik, toimub akustiliselt ja kinesteetiliselt. Laps õpib häälama matkimise teel, kohandades oma lalinat täiskasvanu kõnele. Tulemus sõltub seega kuulmistaju ning kõneaparaadi mootorika arengust ning võrdlemisostkustest. Kaudselt mõjutab kogu protsessi aga kõige rohkem semantika. Sõnade võimalikult täpne häälamine on lapsele vajalik selleks, et ennast paremini mõistetavaks teha, järjest uusi omandatud sõnu üksteisest eristada. Lause prosoodika sõltub peale selle väljendatavate mõtete mitmekesisusest. Nimelt on intonatsioon ja loogiline rõhk mõtte väljendamise teenistuses.

Vaimselt alaarenenud lapse häälamise mahajäämust eakaaslaste omast põhjustab seega ühelt poolt kõne arengu, eriti aga semantika arengu hilistumine, teiselt poolt puudujäägid kuulmistaju (selle üheks vormiks on foneemikuulmine) ja kõneaparaadi mootorika arengus. Raskendavaks asjaoluks on veel artikulatsiooniaparaadi sagedased anatoomilised (küll suhteliselt kerged) moonutused. Foneemikuulmise ja kõnemootorika puudulikkust ei ole seega otsustavaks vaadelda kui hääluspuuete põhjust, vaid kui vaimsest alaarengust tuleneva alakõne sümptomeid kogu sündroomi taustal.

Sümptomid mõjutavad omakorda üksteist, millest tuleneb ka hääl-
duspuuete mitmekesisus. Olukord on keerulisem **liitpuude** korral,
kui esineb düsartria, rinolaalia ja mehhaaniline düslaalia. Sel juhul
**lisandub esmane hääl-
duspuue**.

Kooliikka jõudes ei ole kõigil vaimselt alaarenenud lastel hääl-
damise kujunemine veel lõppenud, vaid suuremal osal kestab.
Fonoloogiliste puuete (häälikute asendamine ja segistamine) aval-
dumine sõltub keelest. Näiteks vene keeles (P. И. Лалаева, 1998)
on selliseid puudeid 2/3-1 I klassi õpilastest, II–III klassis 30–
40%-l lastest. Eesti keeles, kus puuduvad sisi- ja susihäälikute rüh-
mad (on ainult foneem *s*) ning heliliste ja helitute häälikute paarid,
esineb fonoloogilisi puudeid harva (rohkem liitpuuete korral).

Abiõpet vajavate laste hääl-
damisele kooli astudes on iseloomu-
likud järgmised tunnused.

- *Sämpimine* — kõikide häälikute (vähesel määral) ebatäpne
hääldamine, mis säilib mitu aastat või koguni abiõppe lõpuni.
Täiesti normikohase puhta hääldamisega lapsi on algklassides
üksikuid. Enam ilmneb sämpimine häälikuühendites.
- Häälikute artikuleerimise puuetest on esikohal **moonutused**.
Häälikute puudumist, asendamist ja segistamist on eesti abiõppe-
lastel suhteliselt harva. Lastele raskemad häälikud on *r* ja *s*, vähem
k, *t*, *l*, *õ*. Moonutatud võib olla loomulikult iga häälik. Nimetatud
puuetega lapsi on algklassides (I–II kl.) 20–30%. Häälikuõpetuse
ja kõneravi tulemusel puuete hulk 2–3 õppeaasta jooksul väheneb
ja hiljem säilivad peamiselt moonutused (kõige sagedamini sigma-
tism) ja nende kerge variant sämpimine.
- Sõna silbistruktuuri moonutused ei ole abiõppelastele iseloo-
mulikud. Neid esineb juhuslikult uute pikemate sõnade õppimisel.
Tüüpilisem on silpide ärajätmine, mõnikord ilmneb ka ringi-
paigutamine. Nimetatud kõrvalekalded võivad seejuures olla gram-
matika puuduliku valdamise tulemus (*triibune pro triibuline, kirju-
takse pro kirjutatakse*).

Eesti keel on vältekeel. Iga sõna häälikkoostis realiseeritakse ainult
rõhulis-rütmilistes segmentides — kõnetaktides. Nimetatud struk-

tuure omandamata pole eesti sõnu hääldada võimalik. Sõnavälte moonutusi esineb abiõppelaste spontaanses kõnes vähe ja need ilmnevad jällegi peamiselt uute sõnade omandamisel. Märgata võib aga teises ja kolmandas vältes olevate sõnade hääldamise ebatäpsust (pika ja ülipika hääliku "lähenemist" teineteisele), eriti sãmpimise puhul. Jãrelikult ei tunnetata õpilased küllaldaselt lõdva/pingsa artikulatsiooni erinevust sõnavälte realiseerimisel. Häälikuõpetuse tulemusel kirjeldatud puue kõrvaldatakse või väheneb. Õpilaste kõne tempo sõltub puude mehhanismist. Erutus- või pidurdusprotsesside ülekaaluga lastel erineb normist ka ütluse tempo.

Algklassides tuleb üsnagi sageli ette keerulise häälikkoostisega või pikkade sõnade moonutamist (*tüردuk, talrik, mesinale, kortnad*). Seejuures võib laps puuduvat või ringi paigutatud häälikut mõnes lihtsamas struktuuris või isoleeritult hääldada õigesti. Puuded ilmnevad peamiselt kaashäälikuühendites. Omandatud vale hääldusstereotüüp on püsiv ja puuete kõrvaldamine kestab mõnikord 2–3 aastat. Nimetatud iseãrasus on samalaadne, mis ilmneb ka seatud häälikute kõnesse viimisel. Kui normikohase hääliku esilekutsumine õnnestub harilikult kergesti (välja arvatud olukord, kui kaasneb düsartria või mõni mehhaanilise düslaalia juhtum), siis seatud hääliku rakendamine sõnades ja lausetes võtab 3–4 korda rohkem aega kui eakohase arengu korral. Põhjuseks on närvisüsteemi patoloogiline inertsus ning oma ja teiste kõne puudulik võrdlemine. Kui suunata lapsi sõnade häälikkoostist jälgima, kasutades verifitseerimisülesandeid, siis nad tavaliselt märkavad kõrvalekaldeid. Õeldule lisandub õpilaste passiivne hoiak oma häälduspuuete suhtes.

Püsivalt ilmneb prosoodika primitiivsus. Lausete puuduliku valdamisega on õhtlasi seotud lauselõpuintonatsiooni puudumine või ebaselgus algklassides. Hiljem avaldub see ahellause kasutamisel: õhtlust kuulates on raske otsustada, kas õpilane sõnastas mitu lauset või õhe ahellause.

Abiõppelaste kõne on valdavalt **monotoonne, vähe ilmekas**, puuduvad **emotsionaalsed varjundid**. Nagu teada, kasutatakse

prosoodilisi vahendeid mõttenüansside väljendamiseks. Põhjust tuleb jällegi otsida lapse kognitiivse ja isiksuse arengu puudujääkides. Mõnel juhul lisandub rinofoonia (ninakõla), mis kaasneb kas düsartriaga (harva esineb ka rinolaalia) või on funktsionaalset päritolu.

Häälduspuuete ületamist soodustab lugema ja kirjutama õppimine. Eriti oluliseks tuleb pidada häälik- ja foneemanalüüsi ülesannete rolli.

Spontaanses kõnes reguleerib hääldamist väljendatav mõte, artikuleerimine ja prosoodika pole teadvustatud. Kuid hääldamine võib olla ka tahtlik-kavatsuslik. Viimast on ilmtingimata vaja lugema ja kirjutama õppides, tegelikult keeleõpetuses üldse. Vajadus ilmneb kõigepealt häälik- ja foneemanalüüsi omandades. Hääldamine võib sel juhul olla ja sageli ongi lahus semantikast. Et kõne akustilis-artikulaatorsed ja semantilised tunnused saavad eksisteerida eraldi, on tõestust leidnud afasioloogias (M. K. Бурлакова, 1997). Nimelt võib mõni kõnekaotusega isik lühikest ütlust korrata, kuid mitte sõnade tähendust mõista. Võimalik on samuti vastupidine variant. Reaalne on kordamine ka siis, kui iseseisev ütlus praktiliselt puudub. Kõne akustilis-artikulaatorsete tunnuste autonoomsust kinnitab samuti mõttetute häälikukombinatsioonide järelkordamine, millega tulevad praktiliselt toime kõik eakohase arenguga lapsed, ja mehhaaniline lugemine.

Kui sõnad reas erinevad mingi hääliku pikkuse poolest (nt. *vali-valli* (II)-*valli* (III); *kadus-katus-kattus*), ilmneb sõnaridade järelkordamisel märgatavaid raskusi. 1968/69. aastal korraldatud uurimise ajal (abikooli ainekava häälikupikkuse muutmise oskust kui foneemanalüüsi eeldust sel ajal ette ei näinud) eksis I–VI klassi õpilastest ülesande täitmisel rohkem või vähem 85%. Alglklassides oli ülesanne jõukohane ainult üksikutele lastele. Peamiselt eksitakse pika häälikuga sõnades: sõna hääldatakse kolmandas, harvem esimeses vältes. Seejuures pole oluline, kas kordamisel kasutatakse tähendusega sõnu või pseudosõnu. Viimane kinnitabki, et sõnaridade järelkordamist ei reguleeri sõnatähendus (K. Karlep, 1980).

Kirjeldatud nähtus on hiljem leidnud üliõpilastöodes mitmekordset kinnitust. Vaatamata ainekavas esitatud nõudele õpetada lapsi häälikute pikkust sõnas muutmata, on sõnaridade järelkordamise vead alati tüüpilised. Näiteks K. Miilen (1981), kes uuris 100 abikooliõpilase oskust sõnaridu korrata (II–IV, VI ja VIII klass), leidis järgmist: ridadest korrati õigesti vaid 32% (II kl. ainult 20%); ülesanne täideti edukamalt, kui sõnaread esitati järjekorras I→II→III välde (39% sõnaridade õigeid kordusi), eksiti enam, kui sõnad reas esitati ebaharilikus järjestuses (nt. II→I→III välde) — 21% õigeid kordusi; sulghäälikutega sõnade read osutusid II–IV klassis kõige raskemaks, VI ja VIII klassis aga kõige kergemaks (arvatavasti avaldab teises kooliastmes positiivset mõju tähekasutus kirjalikus kõnes); laste edukus kuue õppeaasta jooksul (II→VII kl.) kasvab 2–3 korda, kuid siiski jääb õigesti korratud sõnaridade arv alla 50%.

L. Veskeri (1985) andmetel on samalaadseid vigu õppeaasta alguses tavakooli I klassis ligi pooltel õpilastest. I klassi lõpul eksib sõnaridade järelkordamisel veel iga neljas laps. Nimetatud protsent vastab ühtlasi kirjutamispuuetega laste hulgale tavakooli algklassides.

Mingi hääliku pikkuse poolest erinevate sõnade rea järelkordamise raskused on tahtliku hääldamise puuded. Vigade põhjuseks on inertsus ja kõne rõhulis-rütmiliste struktuuride vähene teadvustatus.

3.4. Sõnavara

3.4.1. Baassõnavara omandamine

Abiõppeõpilase sõnavara maht ja sõnade tähendus kajastab oluliselt lapse kognitiivsete protsesside seisundit. Eakaaslastega võrreldes kasutab õpilane mingit objekti iseloomustades või mingil teemal kõneldes erinevaid sõnu 3–4 korda vähem. Kuid sõnavara (maht ja sõnatähendus) ka areneb pidevalt. Kui I–II klassis ei piisa

sõnadest ka olmesuhtlemises, siis edaspidi ilmnevad puudujäägid peamiselt õpitegevuses. Loomulikult jääb ka olmesõnavara piiratuks ja šabloonseks. Koos piiratud mahuga ilmnevad veel mitmed spetsiifilised iseärasused (K. Karlep, 1980; P. И. Лалаева, 1998; В. Г. Петрова, 1977 jt.).

Sõnavara piiratust näitavad järgmised tunnused: algklassides on kasutusel valdavalt baassõnavara; passiivse sõnavara suhteline maht on aktiivsega võrreldes suurem kui eakaaslastel, seejuures on aga ka passiivsete sõnade hulk eakaaslaste aktiivsest sõnavarast väiksem; algklassides on levinud ainult mõni üldise tähendusega omadussõna (*suur, väike, hea, halb*); tegusõnadest on samuti aktiivselt kasutusel mõned väga üldise tähendusega sõnad (*tegema, olema*); sõnavara mahu märgatava kasvuga teisel kooliastmel kaasneb sõnade ebatäpne, mõnikord isegi täiesti vale kasutamine. Neid seisukohti illustreerivad järgmised näited. Väga levinud teiste tegusõnade suhtes on sõna *olema* (A. Kontor, 1974; U. Kullam, 1976). Pildiseeria järgi jutustades kasutasid 30 II klassi õpilast tegusõna *olema* 59 korda. Järgnesid *vaatama* ja *panema* 31, *andma* 27 korda jne. V klassi õpilase 20 jutustustes sama pildiseeria järgi esines *olema* 42 korda (*andma* 27, *vaatama* 19, *saama* 18 jne.). Kirjeldustes on *olema*-verbi sage kasutamine enam põhjendatud. Kuid abiõppelastel on nimetatud sõna suhe teiste tegusõnadega ka sel juhul liialt kõrge: II klass — *olema* 95, *sadama* 24, *tulema* 23 korda jne.

Mõne üksiku sõna ülemäärane sagedus kogu sõnavara piiratuse taustal ilmneb tegelikult juba koolieelses eas (T. Luhaäär, 1994). 90 lapsel (30 nelja-aastast eakohase arenguga last, 30 nelja-aastast alakõnega last, 30 viieaastast vaimselt alaarenenud last) tuli iseloomustada viitteist objekti (pilti), vastates küsimusele *Missugune on ...?* Eakohase arenguga lapsed kasutasid 590 sobivat omadussõna (47 eri sõna), alakõnega lapsed vastavalt 436 (26 eri sõna) ning vaimselt alaarenguga lapsed ainult 285 sõna (seejuures 16 eri sõna). Huvi pakub samuti sõnade kuuluvus semantilistesse rühmadesse. Vaimselt alaarenenud koolieelikud kasutasid 66% sõnadest objektide värvuse ning 25% suuruse iseloomustamiseks (*valge* 57,

must 52, pruun 49; suur 38, väike 27). Üle kümne korra esines veel sõnu *hall* ja *paks*, teisi vähem. Samad sõnad olid aktiivselt kasutusel ka eakohase arenguga lastel, kuid sagedussõnastiku esimesse kümnesse kuulusid veel järgmised: *terav* 44, *roosa* 33, *piklik* 21, *ilus* 13. Peale selle kasutasid vaimselt alaarenenud lapsed objekti värvust iseloomustavaid sõnu 22 korda valesti ja väljendasid ennast (elliptilise) lausega, mis ei iseloomustanud objekti küllaldaselt (*Saba on. Nõel on kodus. Kirves ... läks õue. Siin kaks auku on jne.*).

Lastel tuli samu objekte iseloomustada ka tegevuse seisukohalt: *Mida (karu, part jne.) teeb? Mida laps (kirvega, nõelaga jne.) teeb?* Eakohase arenguga lapsed kasutasid 958 tegusõna (sellest 102 eri lekseemi), alakõnega lapsed vastavalt 759 ja 95 ning vaimselt alaarenenud lapsed 633 ja 63 sõna. 63-st eri lekseemist rakendati üle 10 korra 12 sõna (*sööv* 114, *jookseb* 62, *kõnnib* 43, *istub* 33, *seisab* 30, *jobb* 26). Seega katsid kuus nimetatud sõna peaaegu poole tegusõnade arvust (308 sõna 633-st). Lisaks kasutati sõnaihendeid ja lauseid, mida ei saa pidada ülesandele vastavaks: *Traktor teeb nõelaga. Part teeb vee sees. Kukk teeb puu otsas. Karu teeb seal.* Nagu näidetest selgub, lähtusid lapsed küsimusest *Mida teeb?* ega suutnud leida sobivat tegusõna. Samalaadseid vastuseid "sõnastavad" abiõppelapsed ka I–II klassis (eriti juhtudel, kui laps pole saanud ettevalmistust erirühmas).

Vaimselt alaarenenud lapsed kasutavad nimisõnadest peamiselt nn. baassõnavarasse kuuluvaid sõnu sõltuvalt tajukujutluste rühmadest. Näiteks lindude nimetusi enne õpetamist koolis (lasteaias) lapsed praktiliselt ei valda ja kasutavad sõna *lind* (või *linnu*). Nimetatud sõna ei ole aga harilikult tarvitusel kana nimetamiseks (see on kas *kana*, *tibu*, *kukk* või *kukeke*). Sõna *loom* samal ajal aktiivselt kasutusel ei ole, on aga mõned loomade nimetused. Tähelepanu väärib veel fakt, et nimetus ja objekt või selle kujutus (sh. pilt) ei ole mitte alati vastavuses. Näiteks nimetab laps jänest oravaks, hunti rebaseks, siga lambaks jne. Teatakse sõna kuuluvust semantilisse rühma *loomade nimetused*, täpsemalt aga ei eristata. Ilmneb ka olukordi, kus objekt (pilt) tuntakse ära, kuid nimetus puudub ja see asendatakse eseme (olendi) funktsiooni kirjeldusega

(reha → *tädi kraabib*, kirves → *koksib*, saag → *teeb puud katki; teeb niimoodi* + liigutuste imiteerimine) või kasutatakse nn. lalin-sõnu (siga → *rõh!*, hobune → *nõõ!*).

Vaimsalt alaarenenud lapse baassõnavara kujuneb välja koolieelses eas ja abiõppe esimesel etapil (I–II kl.). Peamine tulemus on sõnade ja tajutavate objektide õige vastavus (sõnad omandavad **esemelise vastavuse**). Tajukujutlused pole aga veel täpsed ega liigendatud, seetõttu on ka sõnade semantiliste komponentide hulk piiratud. Jõukohane on sõnakasutus baaslausetes, kus valdavalt puuduvad vabad laiendid. Viimased eeldavad nimelt analüütilist taju või kujutlust.

Sõnaühendi moodustamine eeldab sõnatähenduse konkretiseerimist (*jooksis* → *jooksis õhtul*, *pall* → *punane pall*). Selleks on vaja täpsustada kujutlust ja orienteeruda sõnade semantikas. Ühendisse saab nimelt viia ainult neid sõnu, millel on (potentsiaalselt) ühiseid semantilisi komponente. Mõned neist (semantilistest komponentidest) on iseloomulikud paljudele sõnadele (objektidel on potentsiaalselt olemas vastav tunnus). Näiteks iga tajutav objekt võib olla kas suur või väike. Seetõttu on objektide nimetus-tes peidus ka vastav potentsiaalne semantiline tunnus. Kuna suhe *suur* ↔ *väike* on üldine ja kergesti tajutav, on ka omadussõnade *suur* ja *väike* kõrge sagedus laste kõnes igati põhjendatud, sh. ka abiõppe I–II klassis.

3.4.2. Sõnavara areng abiõppe teisel etapil

Abiõppe teisel etapil (III–V kl.) laste kujutlused ühelt poolt täpsustuvad ja liigenduvad, teiselt poolt hakkavad kujunema üldistused. Sõnavara arengus ilmnevad järgmised tendentsid.

- Tuttavate sõnade semantiliste komponentide hulk kasvab (üldistatud ja liigendatud kujutlus ↔ sõna). Seetõttu saab neid kasutada seostes järjest suurema hulga teiste sõnadega. Iseloomulik on sõnakasutus eri vormides, ühtlasi lisandub leksikaalsele tähendu-

sele sõnavormi tähendus (lisatähendus). Töö sõnaühenditega ongi teisel koolietapil kõnearenduse üks võtmeteemasid.

- Kujutluste hierarhiale tuginedes (koer — loom, loom — kodu-loom, lind — varblane jne.) hakatakse õigesti kasutama (õpitud rühmade ulatuses) erisuguse üldistusastmega sõnu.
- Mälukujutlustega opereerides hakkavad kujunema elementaarsed nn. mentaalsed kujutlused.

Viimased ei põhine enam otseselt tajudel, vaid on vaimse tegevuse konstruktsioonid. Neid kujutlusi on samuti vaja verbaalselt tähistada ja kasutusele tulevad abstraktse tähendusega sõnad (*abi-valmis, kurbus* jm.). Sellised sõnad **omandavad oma tähenduse konteksti kaudu**: defineerimise ehk määratlemise abil (A. Toomela, 1999, lk. 36).

Sõnakasutuse puudustest on abiõppe teisel etapil iseloomulikud järgmised.

- Mingi sõnaga koostatavate sõnaühendite hulk on piiratud, sest baassõnade semantiliste tunnuste hulk ei vasta veel keelenormile (“keskmisele” sõnatähendusele). Nähtus ilmneb õpiülesandeid täites. Spontaanse kõne põhjal pole lihtsalt võimalik teada saada, missuguseid ühendeid laps ei suuda moodustada.
- Erineva üldistusastmega sõnade tähendus vastab enam-vähem normile õpitud üldistuste ulatuses, mitte aga enam.
- Mentaalsete kujutluste verbaliseerimine tuletab meelde baassõnavara ebatäpset kasutamist koolieelses eas ja abiõppe esimesel etapil. Nimelt suudetakse nende sõnadega moodustada vähe ühendeid (valida vähe laiendeid), nagu varem baassõnadega. Sõnatähenduse ebamäärasuse tõttu ei suuda õpilased mõnikord otsustada, kas nad tunnevad sõnu või mitte.

Esitatud seisukohti illustreerivad järgmised eksperimentaalsed andmed. Sõnaühendite moodustamise ülesannete täitmine abikooli V klassis (40 õpilast) näitas (K. Henk, 1990), et tulemused sõltuvad oluliselt nii ülesande tüübist kui ka keelematerjalist. Eeldatud 8770 ühendist moodustati õigesti 5480 (63%). Moodustamata jäi 34% võimalikest ühenditest. Kui sõnavormid sobitamiseks olid

antud, siis jäi koostamata koguni 44% oodatud sõnaühenditest. Nõuetele mittevastavaid ühendeid moodustati 795 (12,5% vastuste arvust). Seega on peamiseks probleemiks just puuduvate vastuste hulk: õpilased ei leia esitatud sõnavormide semantilisi seoseid. Seoste vale mõistmist või ülesande formaalset täitmist semantilise kontrollita näitavad aga sobimatud ühendid: *tantsis metsast, künklik laud, metsik jää* jne. Mingis kontekstis võivad näidetes toodud metafoorsed konstruktsioonid isegi sobida, kuid sellist semantilise ülekande valdamist abiõppe V klassis pole alust eeldada.

Tähelepanu väärrib tulemuste sõltuvus ülesande tüübist: laiendi leidmine põhisõna juurde iseseisvalt õnnestus alati paremini kui esitatud sõnade sobitamine (edukus vastavalt 86% ja 56%). Enam "iseseisev" ülesanne osutub kergemaks, sest laps realiseerib talle tuttavaid semantilisi seoseid ja valib tuttavama sõna. Kuid ka esitatud sõnade sobitamise ülesanded täideti erisuguse edukusega. Näiteks sellise harjutuse sooritamisel, kus omadussõna tuli kasutada ülekantud tähenduses, moodustati sobivaid ühendeid ainult 36%, nimisõnalise täiendi sobitamisel põhisõnaga oli edukus 59%, tegusõna ja nimisõna sobitamisel 60%. Sõnakasutuse primitiivsust (semantilist piiratust) illustreerivad seejuures küllaltki hästi laste selgitused: *kollakas tüdruk* → *tüdrukul on kollased juuksed*.

Sõnade kasutamise raskusi ülekantud tähenduses (metafoorselt) selgitab võrdluskonstruktsioonide (*Tuul ulub nagu koer*) mõistmine ja kasutamine. Nimelt on sellise väljendi puhul vaja leida sõna-des see ühine semantiline tunnus, mille abil saab objekte võrrelda, ja mis veelgi olulisem, mingit tunnust rõhutada. Keelendi tähenduse analüüs peaks sisaldama järgmisi etappe: *Mida (keda) millega (kellega) võrreldakse? Missugust (võrdlussubjekti) tunnust rõhutatakse?*

Selgitades metafoori ja võrdluse olemust, pöörab J. Allik (1997) mitmete autorite (A. Tversky, A. Ortony jt.) järgi tähelepanu järgmistele asjaoludele: iga võrdluse omadus on metafoorsus; võrdlus on harilikult pööramatu — inimene kategoriseerib maailma prototüüpide alusel (*Nägu oli punane nagu peet*, vastupidi kõlab veidralt ja sobib konteksti äärmiselt harva), võrreldav tunnus peab olema

võrdlusobjektile tüüpiline (koera tüüpiline tunnus on ulumine, tuule puhul mitte). Seega võib väita, et võrdluskonstruktsiooni tunnetuslik baas on rühmitamine mingi tunnuse alusel. Võrdluslauses (sõnaühendis) seda tunnust rõhutatakse. Mida harvemini ühine võrreldav tunnus esineb, seda metafoorseni on võrdlus.

Võrdluste mõistmist ja sõnalünkade täitmist võrdluslausetes uuris abiõppe V klassis (29 õpilast) S. Simral (1995). Esitatud võrdluslausetest suudeti õigesti selgitada 91%. Eksimuste puhul ei osatud määrata, missuguste tunnuste alusel on võrdlus koostatud. Näiteks lause *Kull langes alla nagu kivi* selgituseks pakuti järgmisi väiteid: *Mõlemad on suured. Kumbki ei sahiise lennates. Lauset Tüdruk seisib postina* selgitati aga järgmiselt: *Mõlemad on pikad.*

Sõnalünkade täitmise edukus võrdluslausetes sõltub konkreetse lause tähendusest, samuti sellest, kas lünka tuleb leida võrdlussubjekti, -objekti nimetused või ühist tunnust väljendav sõna. Viimane osaülesanne on tavaliselt kõige lihtsam, sest õpilane saab ise valida võrreldava tunnuse. Võrdlussubjekti (aluse) nimetus suudeti lünka leida ainult 50% edukusega. Ülejäänud juhtudel kas jäädgi vastus võlgu, valiti täiesti ebasobiv sõna (*Vihm on valge nagu lumi*) või ei toonud sõnavalik võrreldavate objektide sarnasust vajalikul määral esile (*Nuga on terav nagu nõel. Taevas on valge nagu lumi*). Võrdlusobjekti nimetuse leidmise edukus oli kõrgem — 61%. Mõneti paremad tulemused on põhjendatud sellega, et võrdlusobjektiks on ese (olend), millele (kellele) võrreldav tunnus on iseloomulik, seega ka sõna leidmine on kergem. Kuid mitte alati ei toonud valitud sõna tunnust esile: *Maasikad on magusad kui pohlad*. Samalaadne ülesanne valikuks antud sõnadega täideti õigesti 71%-l juhtudest. Kuid 20% oli vastuseid, kus koos õige valikuga pakuti ka sobimatu: *Õunad on magusad nagu mesi (jõhvikad)*. Sellised vastused iseloomustavad sõnatähenduse piiritlematust eriti reljeefselt. Välistada ei saa ka harjutuse formaalset sooritamist, mis on keeleülesannete täitmisel abiõppelastele küllaltki iseloomulik.

Laste edukus oli veelgi parem (83%), kui tuli leida ühist tunnust väljendav sõna. Kuid jällegi pakuti sõnu, mis subjekti-objekti

sarnaseid tunnuseid ei rõhutanud: *Põrand oli valge kui jää. Võilill on ilus kui päike.*

Ebatäpsused ja puudused, mis ilmnevad võrdluslausete koostamisel, iseloomustavad ühtlasi (varjatud kujul) sõnade kasutamist ülekantud tähenduses.

Sõnaühendite koostamisega samalaadne tegevus on lausete moodustamine esitatud sõnatulpadest. Ka sel juhul tuleb avastada sõnavormide võimalikud semantiliselt seosed. Ülesanne on sõnaühendite moodustamisega võrreldes aga mõneti raskem, sest seosed on vaja luua enama kui kahe sõna vahel. Töövõtte on tuntud võõrkeele õpetamise metoodikast.

Katsed korraldati abikooli III–V klassis (vastavalt 20, 29 ja 30 õpilast) (B. Kaasik, 1993). Põhimõtteliselt leidis kinnitust sama järeldus mis sõnaühendite moodustamiseltgi — abiõppe teisel etapil on sõnade semantiliste seoste tunnetamine puudulik. III ja IV klassi lastele esitati neli sõnatulpa, mis sisaldasid kokku 14 sõna. Keelenormile vastavate lausetega oli võimalik väljendada ruumi- ja objektisuhteid. V klassi lastele esitati viis sõnatulpa kokku 17 sõnaga. Lausetega sai väljendada selliseid suhteid nagu tegevuse koht, aeg, viis. Võimalikest lausetest koostati III klassis 57,0%, IV-s 71,8%, V-s 52,2%. Esitatud protsendid kajastavad tulemusi, milleni jõuti iseseisvalt ja eksperimentaatori suunamisega kokku (iseseisvalt: 26,6%, 43,7%, 43,2%). V klassi õpilaste kehvemad tulemused on seletatavad järgmiselt: esitatud oli viis sõnatulpa, seega tuli koostada viiesõnalisi lauseid, ka väljendatavad suhted olid keerulisemad.

Kõigi formaalselt võimalike konstruktsioonide sobivust kontrolliti seejärel verifitseerimiskatses. Nimetatud ülesande täitmise tulemus kinnitas veel kord varasemaid järeldusi: õpilased ei suuda paljudel juhtudel otsustada, kas süntaktiline konstruktsioon on semantiliselt vastuvõetav (keelenormile vastav). Probleemiks on nimelt see, et lause tähendus ei ole sõnade tähenduste summa, vaid alati mingi uue semantilise üksuse (kujutluse) definitsioon. III klassis tunti sisult õigeid lauseid ära 66,0%, IV-s 87,2%,

V-s 85,1%. Sobimatuid lauseid hinnati kui valesid III klassis 97,5%, IV-s 77,6% ja V-s 85,1%. Huvi pakuvad III klassi tulemused, kus ilmneb tendents pidada iga arusaamatut konstruktsiooni valeks (34% sisult õigetest lausetest peeti valeks).

Õpilaste oskust teadvustada sõnade tuttavust uuris A. Männama (1987). Selgus, et abiõppe teisel etapil ei suuda lapsed tihti veel otsustada, kas nad tunnevad sõnatähendust või mitte. Tuletagem meelde, et tundmatute sõnade otsimist tekstist alustatakse tavakooli II klassis. Abikooli IV ja V klassi 34 õpilasele esitati kaks korda üks ja sama tekst, milles nad esimesel korral pidid alla joonima kõik tundmatud sõnad, teisel korral aga tuntud sõnad. Kokku jooniti alla mõlemas katses või jäeti mõlemas katses joonimata 12,2% teksti sõnadest. VII–VIII klassis oli selliseid sõnu ainult 0,9%. Edasine kontroll näitas, et sõnade tegelik tundmine ei vasta alati laste otsustusele. Tuntuks peetud sõna tähendust mõnikord ei mõistetud ja vastupidi.

Märgatavatele semantilistele puudujäakidele vaatamata on sõnavara areng teisel koolietapil baasiks järgmistele arengutendentsidele VI–IX klassis: võimalikuks osutub osaline sõnalooime; omandatakse, kuigi piiratud, sõnade mitmetähenduslikkus; varem omandatud sõnu kasutatakse abstraktsete suhete väljendamiseks; VIII–IX klassis suudetakse rakendada juba ühe ja sama tuttava sõna kõiki muutevorme.

3.4.3. Sõnavara areng abiõppe teisel kooliastmel

VI–IX klassis kasvab sõnavara küllaltki aktiivselt. Sellele aitavad kaasa nii lugemistekstid kui ka teisel kooliastmel õpitavad ained. Kuid vastomandatud sõnad on jällegi semantiliselt vaesed. Kuna nimetatud etapil kasvab sõnavara aktiivselt, ilmneb õpilaste sponstaanses kõnes leksikaalseid vigu isegi rohkem kui III–V klassis: lapsel jätkub sõnu, mille kasutamisel eksida. Enam ilmneb ebakohasus tuletatud sõnade ja mitmetähenduslike sõnade kasutamisel. Sõnaliikidest osutuvad endiselt raskeks omadussõnad, piiratud

või ebatäpselt kasutatakse samuti määrsõnu ja abimäärsõnu (omadussõna konkretiseerib nimisõna, määrsõna ja abimäärsõna aga verbi). Igapäevases olmevestluses sõnavara puudulikkus harilikult ei avaldu. Semantilised puuded ilmnevad sellistes ülesannetes nagu **sõnalooime, sõnaühendite moodustamine, metafooride interpreteerimine**. Seejuures on õpilaste erinevused ühes ja samas klassis suured. Esitatud seisukohti illustreerivad jällegi üliõpilastööde tulemused.

T. Mähar (1977) uuris abimäärsõnade valikut sõnalünka. Abikooli VI klassi õpilastest täitis sõnalünga õigesti 83,0%, tavakooli I klassi lastest 86,4%. Raskusi abimäärsõnade kasutamisel võib võrrelda tegusõna eesliidete puudumise või asendamisega vene abikoolide õpilastel, millele viitab V Petrova (B. Г Петрова, 1977, lk. 26). Vigu iseloomustavad järgmised näited: *Laev kerkis silmapiiril peale* (pro *esile*). *Sass kukkus vastu (maha)*. *Ära lase minust kaasa (lahti)*.

Üsnagi mahuka uurimuse sõnaühendite moodustamiskeskuse selgitamiseks abiõppe VII (30 õpilast) ja VIII klassis (20 õpilast) korraldas A. Reinold (1983). Koostamata jäi 18% võimalikest ühenditest, nõuetele mittevastavad sõnaühendid moodustati 9,7%-s vastustest. Viiest katseeriast pakuvad sõnavara valdamise seisukohalt enam huvi kaks: esitatud sõnavormide sobitamine ja sõnaühendi ühe komponendi asendamine valikuks antud sünonüümiga. Ülesannetest täideti õppeaasta alguses ja lõpul VII klassis keskmiselt 66,7–77,8% (I seeria) ja 66,4–83,5% (II seeria), VIII klassis 63,1–74,9% ja 71,2–82,5%. Ka abiõppe lõpul jääb püsima tüüpiline raskus — õpilased ei leia sõnade võimalikke semantilisi seoseid (sõltuvalt harjutustest kuni 37% võimalikest vastustest). Sobimatuid ühendeid koostatakse suhteliselt vähe (alla 10% vastustest). Viimaseid illustreerivad järgmised näited: *kukkuv kuusik, südajas sulestik, puhkev sulestik, südajas mees* (VIII kl.); *koristamata jõgi, värvitud saak, sile sõna* (VII kl.). Küllaltki palju jäeti koostamata selliseid ühendeid nagu *lumine põrand, oodatud sõna, pikk esine mine, kastemärg mees* jne. Näited kinnitavad, et vanemas kooliastmes tekitavad õpilastele raskusi tuletatud sõnad ja harva esine-

vaid situatsioone nimetavad sõnühendid. Probleem on samalaadne mis baassõnade ning nende vormide sobitamisel esimesel kooliastmel: sõnad või sõnavormid jäävad sobitamata või koostatakse valed ühendid. Esimesena nimetatud puudujääke on alati rohkem. Nüüd ilmnevad raskused aga sõnade puhul, millel ei ole vastavust baaskategooriatega, sh. juhud, kus sõna kasutatakse ülekantud tähenduses. Viimaste hulgas on alati palju omadussõnu, mida kas ei suudeta ühendisse viia või kasutatakse valesti. Z. Smirnova (З. И. Смирнова, 1971) kirjutabki, et abikooli õpilastel suureneb küll klassist klassi omadussõnade arv, kuid ühtlasi kasvab ka nende vale kasutamine. Vead esinevad eriti sageli omadussõna kasutamisel ülekantud tähenduses. Viimast kinnitavad ka mitmed üliõpilastööd. Näiteks K. Plado (1978) leidis, et abiõppe VIII klassis suutsid õpilased kolme omadussõna ja 16 nimisõna sobitamisel koostada 60,6% võimalikest ühenditest. Ülejäänud võimalused jäid kasutamata, lisaks esines 6,3% eksimusi. Tähelepanu väärib veel üks fakt: koostatud ühendite tähenduse selgitamisel anti täiesti valesid vastuseid 12,7%, 47,3% vastustest olid osalised.

A. Reinoldi (1983) katsetes (üks katseseeriastest), kus põhisõna oli vaja tuletada (valikuks antud tuletusalused ja liited) ning sobitada laiendiga, ilmnesid kahte tüüpi vead.

- Eksiti sõnade tuletamisel (*taimkond, sigastik, loomanik, mets-tar, leidnik, kaevastik* jne.).
- Õigesti tuletatud nimisõna ühendati sobimatu laiendiga (*magus mesila, kaklev õhkkond, selge ujula, rohitud taimestik, kurb sõnastik* jne.).

Mõlemad veatüübid kajastavad tuletatud sõnade tähenduse puudulikku valdamist. Ilmneb järgmine tendents: mida abstraktsemaks muudab liide sõnatähenduse, seda rohkem eksitakse sõnaloomes (*sigastik*) või koostatakse ühend tuletusaluse tähendusest lähtudes (*kurb sõnastik*). Spontaanses kõnes on samalaadseid eksimusi vähe, sest õpilane väldib selliseid "kahtlasi" sõnu.

Liitsõnade moodustamine sarnaneb psühholingvistikuliselt sõnaühendite koostamisega, sõnatuletus liidete abil aga sõnavormide moodustamisega. Esimesel juhul on vaja omavahel sobitada leksikaalsed morfeemid, teisel juhul leksikaalne morfeem grammatilisega. Kuid sõnamoodustus on vormimoodustusest keerulisem: moodustusviisid on variatiivsemad, tähenduslik erinevus tuletusaluse ja tuletise vahel on suurem kui sõnavormide vahel. Seega on vähem võimalusi tugineda analoogiale: *kollane* → *kollakas* (vähekollane); *triibuline* → *triibukas* (sõna keeles puudub); *lumememm* (lumest tehtud), *lumekahur* (teeb lund). Vormianaloogia ei lange viimasel juhul kokku semantilise analoogiaga. Kui päkapikk elab seene all, kas see on siis *seenemaja* (vrd. sõnaga *kivimaja*) või *päkapikumaja* (vrd. sõnadega *elumaja*, *koolimaja*)? On avaldatud arvamust, et abiõppe jooksul omandavad õpilased sõnamoodustusmalle ainult osaliselt, sest sõnalooma aktiivne periood ei alga neil koolieelses eas (nagu tavakohase arenguga lastel) ega isegi mitte algklassides nagu õpiraskustega lastel tavakoolis (В. И. Лубовский, 1989).

Liitsõnade moodustamine on sõnatuletusest lihtsam ja omandatakse varem kui tuletamine liidete abil. Soodustavaks asjaoluks on seejuures liitsõnade suur sagedus eesti keeles. Abiõppelastel ilmnevad liitsõnade moodustamisel jällegi neile tüüpilised iseärasused (M. Trei, M. Padrik, 1999): ühendatakse sobimatuid sõnatüvesid, eksitakse liitsõna komponentide ja nende muutevormide valikul või järjestamisel (*paadimootor* pro *mootorpaat*, *kõvaraud* pro *raudkõva*, *ruudukujult* pro *ruudukujuline*, *mägi-kõrgune* pro *mäekõrgune*). Keeleharjutustes jääb osa ülesandeid täitmata. Võimalik, et kirjalike harjutuste täitmist segab ka laste suuline kõne. Sõnaühendid *paadi mootor* ja *kõva raud* vastavad keelenormile ja laste eksimused võivad tuleneda ühendi ning liitsõna eristamise puudulikkusest. Viimasele viitavad näiteks osa vigadest võrdlusliitsõnade moodustamisel, mida uuris S. Simral (1995) abiõppe VI ja VII klassis. Lastel tuli kirjalikult esitatud lausete põhjal suuliselt (näidise järgi) koostada võrdluskonstrukt-

sioon: *Poisi nägu oli valge nagu lubi* → *Lubivalge nägu*. Kui õpilane ei suutnud ülesannet iseseisvalt täita, osutati talle abi: 1) katsetaja nimetas liitsõna komponendid (*valge ja lubi*); 2) katsetaja nimetas sõnad mõlemas järjestuses (*valge ja lubi, lubi ja valge*). VI klassis (33 õpilast) täideti ülesannetest iseseisvalt 43%, seejuures oli vormilt valesid sõnu 12,8% (*tikusirged lapsed*). Ülejäänud juhtudel jäeti ülesanne täitmata, valiti vale sõnajärg (*pehmesiid karu*), esitati sõnaühend (*magus mesi*), valiti valed võrdluskomponendid (*unimagus mesi, jäävesi*). **Semantikapuudele** viitab see, et kõige levinum viga oli valede **võrdluskomponentide** valik (44% võimalustest). Pärast abistamist õigete vastuste hulk oodatult tõusis (kokku 77,6% õigeid liitsõnu). Abiõppe VII klassis (22 õpilast) olid tulemused paremad, kuigi esinesid kõik juba kirjeldatud raskused. Iseseisvalt täideti 54,5% ülesannetest, vale võrdluskomponent valiti 38,2%-l juhtudest. Ülesande täitmise edukus pärast abistamist oli 82,7%.

Võrdlusliitsõna moodustamine nagu sõnalünga täitmine võrdluslauseski on raske esmajoones semantiliselt. Lihtsama keelematerjali puhul suudetakse liitsõnu moodustada võrdlemisi edukalt (M. Pahk, 1987). Abiõppe VI klassis (30 õpilast) esitati kahes tulpas võimalike liitsõnade komponendid ning näidis koos selgitusega (*tahvel + lapp* → *tahvililapp*). Ülesanne täideti 78% edukusega. Moodustamata jäi ainult 15% sõnadest. Esinesid ka mõned formaalsed vead: põhisõnaga ühendati algvormis täiendsõna (*käsi* pro *käekott*, *kõrvarst* pro *kõrvaarst*). Seega sõltub liitsõnade moodustamine abiõppe teisel astmel esmajoones sõnade semantilisest keerukusest ja tähistatavate objektide tuntuusest. Sõnamoodustust soodustab kontekst. Kui näiteks lastele esitati abina lause sõnalüంగా *Mööda trepi ... ei tohi alla sõita*, jäi sõna *käsi*puu moodustamata ainult neljal korral.

Sõnatuletus on sõnade liitmisest raskem semantiliselt ja ka formaalselt. Sageli muutub sõna tähendus pärast liite lisamist abstraktsemaks (*mets* → *metskond*, *põõsas* → *põõsastik*), sõna võib minna ühest sõnaliigist teise (*lugema* → *lugeja*, *lugemine*;

liiv → *liivane*), liite lisamine võib eeldada tüvemuutusi (*mets* → *metsane*, *kala* → *kalur*). Veelgi raskem on eesti keelele omane **liitumise ja tuletamise põimumine** (*pikajuukseline*). Nagu varem märgitud, on sõnatuletus vähem regulaarne kui vormimoodustus (Eesti keele grammatika I, 1995).

Tuletisi omandab laps esialgu kui iseseisvaid sõnu. Neid leidub ka abiõppe esimese kooliastme laste kõnes. Sel juhul ei ole veel tegemist tuletamisega kui psühholingvistiliste operatsioonide sooritamisega. Sõnalooime on aga kõnevõime komponent, mille omandamise käigus kujunevad järgmised oskused (M. Padrik, 1996).

- Lähtekeelendite ühendamine tuletiseks ütluselooimeprotsessis (*Põrandal on natuke liiva* → *See on liivane põrand* või *Põrand on liivane*).
- Tuletamine analoogia põhjal (*liiv* → *liivane*, *muld* → ...).

Kõneprotsessis nimetatud operatsioonid tegelikult põimuvad. Võib väita, et süntaks tingib analoogia rakendamise. Kui mälus valmis tuletis puudub, saab muuteoperatsioone rakendades selle moodustada. Eelduseks on morfeemide semantika ning tuletusoperatsioonide valdamine. Seega sõltub sõnatuletuse edukus nii formaalsete operatsioonide keerukusest ja hulgast kui ka tuletise semantikast. Arvatavasti on sõna *vendlus* semantiliselt abstraktsem kui *vennalik*. Viimase tuletamine on aga formaalselt keerulisem, sest nõuab algvormi muutmist.

Tuletusliidete käsitlemine algab abiõppe ainekava järgi V klassis ja kestab abiõppe lõpuni. Sõnatuletuse oskusi abiõppe teise astme õpilastel on uurinud mitmed üliõpilased (H. Karu, 1977; R. Vaik, 1978; K. Plado, 1978; A. Reinold, 1983; M. Pahk, 1987; S. Idla, 1985 jt.). Tulemused võimaldavad väita järgmist.

1. Sõnatuletusoskused on nimetatud astmel alles kujunemisejärgus. Sõnamoodustuse edukus erineb klasside ja õpilaste kaupa, sõltub tuletusmalli produktiivsusest, liite tähenduse abstraktsusest, tuletusaluse tuttavusest, sõnaliigist. Näiteks abiõppe V ja VI klassis korraldatud katsetest (M. Pahk-Padrik) selgus, et liidete ja tuletusaluste sobitamine oli edukam nimisõnu moodustades

(liited *-ja*, *-mine*, *-nik*, *-ik*), rohkem eksiti omadussõnade tuletamisel (*-lik*, *-line*, *-ne*). Nimisõnaloomes omakorda ilmnes, et liitega *-ik* opereerides olid laste tulemused küllaltki halvad — ainult 57% õigeid tuletisi. Teiste liidete puhul täideti ülesanne 76–90%-liselt. Teo- ja tegijanimede edukas moodustamine on põhjendatav sellega, et tuletised on küllaltki konkreetse tähendusega, tuletusmallid produktiivsed. Tähelepanu väärib mõlemas klassis tulemuste erinevus sõnade ja õpilaste kaupa. Näiteks peaaegu veatult tuletati sõna *looduslik*, ainult 50%-l õigesti aga sõna *korruseline*. Edukate ja edutute õpilaste tulemused erinevad 3–4 korda. Seejuures esineb edututel õpilastel eriti palju formaalseid vigu.

2. Keeleharjutuses esitatud sõnadest ja liidetest jääb sõnade tuletamisel suur osa sobitamata. Seejuures on moodustamata tuletiste hulk äärmiselt kõikumine — alates mõnest protsendist kuni kahe kolmandikuni võimalustest. Imneb seos tuletise tähenduse abstraktsuse ja malli produktiivsusega. Oluliselt mõjutab tulemust samuti sõna tuttavus (tähenduse tundmine) ning see, kas liidet on käsitletud või mitte. Näiteks S. Idla kasutas eksperimendis (VII–VIII) nii õppekavas ette nähtud kui ka õppekavaväliseid liiteid. Lastele esitati sõnakaartidel 12 liidet ning sõnad *kiri*, *lend*, *kiirus*, *saar*. Õpilaste ülesandeks oli valida iga sõna juurde kõik sobivad liitekaardid. Õigesti tuletati sõnu iseseisvalt 35%-l võimalustest (sõnaga *saar* kõige edukamalt — 62%). Abistamise tulemusel (prooviti läbi tüvevariandid ning sõna sobitamine kõigi liidetega) moodustati sobivaid tuletisi 62% (seejuures sõnaga *lend* 45%, sõnaga *saar* 87%). Ebaõnnestunud sõnatuletust iseloomustavad järgmised näited: *kirimine*, *kirindus*, *kirjasti*, *kirjukas*, *kirjur*, *lennustik*, *lendlik*, *kiirustik*, *kiiruslane*, *saarlik*, *saarekas* jne. Õpitud liiteid rakendati teiste liidetega võrreldes märgatavalt sagedamini, kuid mitte alati õigesti. Näiteks liitega *-lik* moodustati küll 93 tuletist, kuid seejuures 43 korda valesti (*lendlik* 26, *saarlik* 15, *kirjulik* 2). Tuletiste puudulikku semantiseeritust kajastavad peale valede tuletiste samuti eksimused sõnaühendite koostamisel (*osav lennundus*, *madal lennutama*, *jooksis kiirustama* jne.), samuti

moodustamata ühendite suur osatähtsus. Katse võimaldas järelda, et sellised metakeelelised sõnalooeülesanded, kus tuleb opereerida paljude morfeemidega (4 tuletusalust, 12 liidet) väljaspool konteksti, pole abiõppe lõpuklassides jõukohased. Ühe ja sama juurmorfeemiga moodustatavad sõnapered on hõredad, tuletiste semantiseeritus vähene.

3. Tüvede ja liidete sobitamisel ilmnevad järgmised vead: sobimatu liite kasutamine (*koduline, murekas, meistrine*), vale tüvevariandi valik (*triipline, aianik*) või kahe veatüübi kombinatsioon (*triiptne*). Kergemaks tuleb pidada viga, kus keelenormile mittevastava liite valik on semantiliselt sobiv (*triibukas*). Kui võrrelda omavahel vale liite valiku ja vale tüvevormi kasutamise suhet, siis ülekaalus on esimene vealiik (M. Padriku andmetel kuni kaks korda). Vigade hulk vähenes märgatavalt, kui abistamiseks kasutati tuletuskeemi või konteksti. Seejuures aitas **tüvevariandi valikule enam kaasa tuletuskeem, liidete valikule aga kontekst.**

4. Sõnatuletus on vähe teadvustatud. Veel lõpuklassides ei suuda õpilased eristada piisavalt sõnavorme ja sama tüvega tuletatud sõnu, leida tuletusalust, verifitseerida tuletiste õigsust. Tuletiste semantika osutub sageli puudulikuks. Seda kajastab tuletatud sõnade vale rakendamine sõnaühendites ja lausetes (*rohitud taimestik*). S. Idla (1985) korraldatud katsetest selgus, et abiõppe VII ja VIII klassi õpilastel on olulisi raskusi sõnavormide ja samatüveliste tuletiste eristamisel: õigesti määrati sõnavormidest 59% (VII kl.) ja 69% (VIII kl.), tuletistest vastavalt 59% ja 65%. Mõneti paranesid tulemused, kui sõnad ja sõnavormid esitati sõnaühendites (edukus 70%) ja tekstis (sõnavormidest leiti 87% ja tuletistest 69%). Konteksti positiivne roll on igati mõistetav, sest sõnaühendis või lauses on kergem määrata, kas samatüvelised keeleüksused tähistavad samu või erinevaid objekte. Tähelepanu väärib fakt, et lapsi abistas tuletise või sõnavormi eristamisel vähe täiend. Näiteks ühendid *hooldatud metskond* või *hooldatud mets* ei soodusta tõepoolest ülesande täitmist (vrd. *käis metsas, metsik loom*).

Kokkuvõte

Ülevaade abiõppelaste sõnavarast võimaldab sõnastada järgmisi arengutendentse (kuid ainult tendentse, sest sõnade omandamine ja kasutamine on alati individuaalne).

Sõnavara areng abiõppe jooksul toimub kihtide kaupa. Oman-datav kiht on semantiliste tunnuste ja seoste poolest piiratud, selle kasutamine on võimalik ainult vähestes süntaktilistes konstruktsioonides. Metakeelelistes sobitusülesannetes ilmneb sageli sõnade semantiliselt vale valik, ligikaudu 1/3 võimalikest seostest sõnade (sõnavormide) vahel jääb leidmata.

Esimesel koolietapil on kasutusel peamiselt baassõnavara, mille tähendus piirdub sõna ja objekti vastavusega. Teisel koolietapil (III–V kl.) baassõnavara semantika täiustub, sõnu hakatakse kasutama muutevormides (omandatakse sõnavormide paradigma), mis võimaldab luua järjest uusi süntagmaatilisi seoseid ning seejärel üle minna sõnakasutusele ülekantud tähenduses. Baaskategooriate üldistamine ja konkretiseerimine tekitab vajaduse kasutusele võtta baassõnavarast konkreetsema tähendusega tegu- ja nimisõnu, sh. liitsõnu, samuti üldistatud tähendusega nimisõnu. Nimetatud sõnad ning tajutavaid tunnuseid väljendavad omadussõnad, mis on samuti seotud kujutluste (rühmade) konkretiseerimisega, moodustavadki teisel etapil omandatava sõnakihi.

Teisel kooliastmel (VI–IX kl.) kujuneb sõnatuletus ja sõnade metafoorne ülekanne, kasutusele tulevad abstraktseid tunnuseid väljendavad omadussõnad. Kuid ükski nimetatud protsessidest ei jõua abiõppe jooksul keelenormi tasemele. Alati ilmneb nn. edutute rühm, arvatavasti mõõduka alaarengu piiril olevad lapsed, kes abiõppes ei läbi tegelikult teist etappi. Nad omandavad küll vähesel määral liitsõnu, tuletisi ja metafoore kui valmis sõnu (sõnaühendeid), kuid ei suuda neid ise genereerida.

3.5. Kõneloome

3.5.1. Mõte ja ütlus

Sõnad ja sõnaühendid on kõneloomes ehituskivideks. Neid kasutatakse kõnes eraldi teistest samalaadsetest keeleüksustest ainult elliptilise (väljajäetlase) lause rollis (kõne arengu alguses ja dialoogis). Kõneldes genereeritakse tegelikult ütlusi, mis koosnevad ühest (minimaalne variant) või mitmest lausest. Keeleüksuste *lause* ja *sidus sõnarühm* vahel ei ole kõne seisukohalt põhimõttelist sisulist erinevust. Viimane ilmneb küll keeles süntaksi tasandil, kus küsimus on selles, kui keerulist konstruktsiooni inimene valdab. Kas ühe ja sama mõtte väljendamiseks ütluses kasutatakse ühte või mitut lauset, sõltub paljudest asjaoludest (vt. ptk. 3.2), sealhulgas sõnavara arengust (vt. ptk. 3.4). Kuid seejuures tuleb arvestada, et **sõnavara omandatakse ja kasutatakse lauses**. Sõnavara omandamise etapid korreleeruvad lauseloome arengu etappidega. Sisult sama mõtte väljendamiseks kasutab noorem laps rohkem lühikesi lauseid, kuid vähem eri sõnu ja sõnavorme. Teiselt poolt, primitiivse lause kasutamise perioodil on ka ütluse baasiks olev lapse mõtte harilikult **primitiivsem, vähem liigendatud**, selles fikseeritakse vähem seoseid ja suhteid. Primaarse alakõne puhul ei pea nimetatud vastavus kehtima.

Termin *mõte* on (eesti keeles) kõneloome ja kõnetaju seisukohalt kahetähenduslik. Eristatakse ütlusele eelnevat **mitteverbaalset mõtet** (*thought, мысль*) ja **ütluse mõtet** (*sense, смысл*) sõltuvalt **kontekstist** ja **suhtlemissituatsioonist**. Keeleüksuse mõte on see viis, kuidas esitatakse (kujutatakse ette) informatsiooni mingist denotaadist (keeleüksusega tähistatavast). Mitteverbaalne mõte (*thought, мысль*) eelneb ütluse loomele või on kõne mõistmise tulemus. Seda saab väljendada erinevate keeleüksustega, kuigi mõte (*sense, смысл*) on sel juhul sama. Ja vastupidi, kasutatud keeleüksuste poolest ühe ja sama ütluse mõte võib olla erinev (*Pea valutab* vastuseks repliikidele *Mis sul viga on?* või *Tahan sinuga tõsiselt rääkida.*).

A. Toomela (1999, lk. 32) kasutab terminit *mõte* (ehk *mõisteruum*) veel sõna kõigi eri tähenduste (*meaning*) tähistamiseks. Tundub, et segaduste vältimiseks võiks sel juhul eelistada terminit *mõisteruum* või veelgi parem — *tähendusruum*. B. Mölder (1999) soovib tõlkija märkustes terminit *sense* tähistada eesti keeles sõnaga *mõttekus*. **Mõttekus** on B. Mölderi järgi see **osa väljendi tähendusest**, mis fikseerib osutuse ning võimaldab seletada identsuslausete informatiivsust (Akadeemia, 1999, 5, lk. 920). Mõneti erinevalt kasutavad terminit *mõte* (*смысл, sense*) ka psühholoogid (sh. L. Võgotski koolkonna psühholingvistid) ning keeleteadlased. L. Lyonsi (Дж. Лайонз, 1978, lk. 453) järgi on leksikaalse üksuse *mõte* (*смысл, sense*) selle üksuse **mõtteliste suhete kogum** seoses teiste üksustega keele sõnavaras. Psühholoogid pööravad tähelepanu aga sellele, et ütluse *mõte* (ka üksiku sõna *mõte* ütluses) väljendab kõneleja suhtumist keeleüksusega viidatud objektis kas üldse (sõna *kool* õpetaja ja õpilase jaoks) ja/või konkreetses situatsioonis (*kärestik* ohtlikule kohale läheneva kaatri roolimadruse või kaldale jõudnud puhkaja jaoks). Seega on keeleteaduses tähelepanu fookuses keeleüksuste omavahelised semantilised seosed, psühholoogias ja psühholingvistikas aga kõneleja mõtete ning keeleüksuste tähenduste seos.

Oskus moodustada lauset on küll olemasoleva mõtte verbaalse väljendamise eeldus, kuid ainult eeldus. Tulemus sõltub tegelikult sellest, kas igal konkreetsel juhul suudetakse valida sobivad sõnad ja sobiv lausekonstruktsioon. Mõtte verbaliseerimine nõuab sõnade valikut ja sobitamist. B. Mölderi järgi võib küsida: kas *mõte* sai (saab) mõttekalt sõnastatud?

3.5.2. Abiõppe esimese etapi laste kõneloome

Abiõppe esimesel etapil kasutavad õpilased peamiselt **baaslauset** (puuduvad vabad laiendid) ja **ahellauset** (baaslaused on formaalselt ühendatud). Vabu laiendeid kasutatakse harva. Kuid ka baaslausete mallide hulk on piiratud, sest lapsele on jõukohane

verbaliseerida ainult tajutavat situatsiooni. Seejuures on paljud baaslaused agrammatilised: pindstruktuuri jõuab agrammatiliselt korrastamata mõttesüntaks ja/või semantiline süntaks (vt. ptk. 3.2). Näiteks Margus K. jutustus pildiseeria järgi abiõppe I klassis: *Siin läheb, siin läheb paati ... püüab kala*. Veelgi primitiivsem on ütlus siis, kui see koosneb ainult üksikute sõnade (mõttesüntaksi elementide) ahelast: *Lapsed metsas. Seened. Jalutasid. Külas. Suplesid*. (B. Г Перова, 1977 järgi). Kuna lausete sisu on tingitud lapse tajude iseärasustest, on väljendavate suhete hulk abiõppe esimesel etapil piiratud. Lauseliikmetest kasutatakse peamiselt alust ja öeldist, nende kõrval vähesel määral sihitist ja kohamäärust. Öeldistäitena rakendatakse siiski ka tajutavaid tunnuseid väljendavaid omadussõnu. Kirjeldatud tasandit illustreerib Maris V (abiõppe II kl.) jutustus pildiseeria järgi: *Küll nina oli naljakas ja punane ja ... üks tegi koera ka ja ... Muri nuusutas, siis liputas saba ja ...* (U. Kullam, 1976). Tekst on ühtlasi tüüpiline näide ahellausete kasutamisest.

Esitatud kolm näidet illustreerivad primitiivse (fragmentaarse) tekstiloome kolme esimest etappi: mõttesüntaksi kajastav “loetelu” → semantilise süntaksi grammatiliselt struktureerimata laused → ahellausena sõnastatud ja mõttelünkadega situatsiooni-kirjeldus.

Situatiivne kõne (osutab tajutavale) on väljaspool situatsiooni raskesti mõistetav. Sageli jääb nimetamata tegija (puudub alus) ja tegevuse koht, liialdatakse asesõnadega. Näiteks: *Ta püüdis nad kinni ... ja pani sinna sisse ... ja pani kõrva juurde ... ja kuulas*. (A. Pärnpuu, 1974). Õpilane püüdis kuulatud muinasjutu põhjal jutustada karust, kes püüdis mesilasi ja pani need kännu sisse. Väljendiks on aga predikaatide ahel (ahellause), mis pole kuulaja jaoks keelenormile vastavalt sõnastatud. Lausepikkuse (sõnade arv lauses) mõõtmine annab tulemuseks ebatäpse pildi (*Üks tegi koera ka ja. Siis liputas saba ja ...*). Toodud näidete “keskmine” on 4,5 sõna, mis peaks kajastama laiendatud lihtlausete kasutamist. Reaalselt on aga tegemist baaslausetega või baaslausetega ahellause koosseisus. Peale selle, ahellauset saab pidada formaalselt ka

liitlauseks või koondlauseks. Sellise “analüüsi” tulemusena võiks väita, et abiõppe esimese etapi laste kõnes on levinud rindlased ja koondlased, lause keskmine pikkus aga ületab viis sõna. Näiteks Endel K. (II kl.): *Lembi tahtis õue minna. Ema oli nõus ... ja ta pani lapse soojalt riidesse. Läksid õue ... ja hakkasid lume-memme tegema. Kahest väiksemast tegi pea ... ja suuremast pea ...* (U. Kullam, 1976). Formaalne analüüs annaks keskmiseks lausepikkuseks 6,5 sõna ning teksti koostiseks neli lauset, millest ainult üks on lihtlause. Tegelikult on tekstis üks igati normikohane baaslause (1. lause). Järgmine konstruktsioon (ahellause) on kombinatsioon baaslausel ja laiendatud lihtlausel. Kaks viimast struktuuri on väljajäetelised ahellased. Kuid sellist tekstiloomet võib abiõppe II klassis pidada lauseloome seisukohalt õnnestunuks. Teksti mõistmist takistab mõttelünk enne viimast ahellauset, samuti ainuse ja mitmuse vormide vastuolu.

Baas- ja ahellausete moodustamist iseloomustavad esimesel kooliaastmel järgmised puudujärgid.

- Väljajääteline (situatiivne) lause (**süntaktiline** agrammatism): *Siin läheb paati.*
- Sobimatu sõnavormi kasutamine sõnaühendis (**leksikalis-süntaktiline** agrammatism). Põhjuseks on kas sõna leksikaalse tähenduse või sõnavormi grammatilise tähenduse puudulikkus, mõnikord ka keelenormi omandamatus. Näiteks: *istub tugitoolil, aitas veest ära, suples kaldani.*
- Morfeemivariantide vale kasutamine (**morfofonoloogiline** agrammatism). Näiteks: *sigad söövad, ema kudub, tegid lume-pallisi.*

Sõna muutevormide paradigmad pole veel omandatud, äärmiselt vähe on sidesõnu, olemasolevaid sõnavorme ei kasutata kõigis tähendustes. Viimane tuleneb väljendatavate suhete piiratusest.

Nimetatud kõrvalekalded avalduvad ka hiljem. Näiteks baas- ja ahellauseid kasutavad õpilased veel lõpuklassideski.

3.5.3. Abiõppe teise etapi laste kõneloome

Abiõppe teisel etapil (III–V kl.) toimub märgatav areng. Enamus õpilasi hakkab kasutama normikohast baaslauset. Siiski säilib rühm õpilasi, kelle ütlused on sageli väljajäetelised. **Moodustama hakatakse** laiendatud lihtlauset, koondlauset, liitlauset (rindlause, mõned põimlausemallid). Seejuures on koond- ja liitlausemallide hulk piiratud.

III ja IV klassis (17 õpilast) korraldatud katses, kus laste ülesandeks oli ümber jutustada lühitekste, ilmses kuni neli lauseloome tasandit (H. Zimmermann, 1998).

1. Valdavalt kasutatakse baaslauseid ja väljajäetelisi lauseid. Harva esineb üksikuid vabu laiendeid. Näiteks:

- *Varastas memmelt kana. Ta oli kole ja must. Puujalaga.*
- *Rebase saba oli koheline (pro kohev). Ta püüdis jänku kinni. Õhtul.*
- *Päästis tüdruku. Tähendab oli vapper. Ta oli ilma paadita. Ta päästis tüdruku öösel.*

2. Kõnes on ülekaalus ahellused. Minimaalselt esineb laiendatud lihtlauseid ja (korduvate öeldistega) koondlauseid. Üleminek ahellauselt koondlausele on tegelikult ebamäärane.

- *Rebane oli oranž ja siis ta oli öösel metsas ja ta nägi jänkut ja püüdis ta kinni ja tal oli kohev saba ka.*
- *Et ta, politseinik, sõitis ilma paadita ja aitas poissi ja siis ta aitas ta veest ära (pro veest välja).*

3. Kasutusel on laiendatud lihtlause (2–3 vaba laiendit), koondlause, mõned lihtsamad liitlause mallid.

- *Rebane oli koheva sabaga ja oranž. Rebane püüdis metsast jänku kinni ... öösel.*
- *Vapper politsei päästis tüdruku. Ta oli nii vapper, et ta läks ilma paadita ja oskas ujuda.*
- *Oli üks vapper politseinik, kes päästis ilma paadita tüdruku jõest.*

Kirjeldatud tasandile oli täielikult jõudnud kaks, osaliselt neli õpilast. Viimaste puhul sõltus jutustamisel kasutatud lauseehitus originaalteksti sõnastusest.

4. Kasutusel on hargnenud struktuuriga lihtlauseid, ka liitlauseid ja koondlauseid. Nimetatud etapile oli jõudnud kaks õpilast seitsmeteistkümnest, neist üks osaliselt.

- *Kohev ja punane rebane püüdis kinni jänese.*
- *Vapper politsei päästis ühe tüdruku jõest ilma paadita.*
- *Üks hirmus kole, suur puujalaga röövel varastas memmelt kana.*
- *Nägi televiisorist, kuidas rebane püüdis jänku öösel metsast kinni.*

Teisel koolietapil avaldub lauseloomeskuste areng peamiselt laiendatud lihtlause kasutamise näol. Selle eelduseks on situatsioonide järjest täpsem liigendamine ja situatsioonikomponentide seostamine, millele tugineb sõnavormide, uute sõnühendimallide ja muuteoperatsioonide omandamine baaslausete sisestamiseks ning ühendamiseks. Genereeritava lihtlause pikenedes muutub nii kõne sõnavaraline koostis kui ka väljendatavate suhete iseloom ja täpsus (М. Феофанов, 1962). Autori andmetel väheneb abiõppe IV–V klassis sihitiste ja kohamääruste protsentuaalne osa (mitte absoluutne hulk), sest lausesse lülitatakse rohkem täiendeid ja määruse teisi liike. Kuid eakaaslastega võrreldes on väljendatavaid suhteid ja nende variante siiski vähem. Eesti abikooli IV klassis korraldatud katses (A. Kontor, 1974) ilmnis samuti, et kohakäänetes olevaid sõnavorme rakendatakse peamiselt tegevuse koha fikseerimiseks. Hoopiski harva väljendatakse tegevuse (liikumise) siht- ja lähtekohta. Veelgi suurem erinevus ilmnis aja-, eesmärgi- ja põhjussuhete sõnastamisel. Äärmiselt vähe kasutatakse iseseisvas kõnes käändevorme ülekantud tähenduses. Kuid selleks on vaja ka sõnakasutuse metafoorset ülekannet ja abstraktsema tähendusega sõnu, mis aga abiõppelapse kõnes sel etapil puuduvad või esineb neid ainult vähesel määral. Paljud tajutud faktid (nähtused) on aga veel mõtestamata. Näiteks: *Miks saab kelgutada ainult*

talvel? — *Talvel saab kelgutada, sest lumi on valge. Suvel on asfalt ja kelk võib katki minna* (abiõppe IV kl. õpilase vastus) (Н. М. Стадненко, 1980). Võib oletada, et nimetatud põhjust laps ise selgitada ei püüa.

Pikemate lausete sõnastamist takistab operatiivmälu piiratus. Nimelt ilmnevad vead lausete kordamisel alates viiesõnalisest konstruktsioonist, vähesel määral koguni 3–4-sõnaliste lausete reprodutseerimisel (К. Карлеп, 1986; К. Plado, 1990). Seejuures on peamine kõrvalekalle originaaliga võrreldes sõnade ärajätmine kordamisel. Abikooli III–V klassi õpilased suutsid viiesõnalistest lausetest muutmatal kujul korrata 50–75%, järgneval kordamisel (lause esitati kuni 3 korda) 67%–95%. Kuuesõnalise lause järelkordamise tulemused olid oluliselt madalamad: esmakordsel reprodutseerimisel 25–45% õigeid vastuseid, lõpptulemused 58–75%.

Katsed on ühtlasi näidanud, et lause reprodutseerimise oskus on küllaltki hästi arendatav (К. Карлеп, 1986, lk. 40–41) ja juba II–III klassis osutub kuuesõnalise lause reprodutseerimine küllaltki edukaks (II klassis pärast õpetavat eksperimenti 79% õigeid vastuseid esimesel kordamisel). Nimetatud tähelepanek on oluline, sest lihtlausete genereerimise ja reprodutseerimise tulemused on lähedased. Lihtlause ja ahellause puhul on võimalikud lauseloome ja reprodutseerimise erinevused, sest nimetatud juhtudel saab lauset (vähemalt osaliselt) programmeerida ja genereerida kui mitmest üksusest koosnevat ütlust (lauseloome läheneb sidusteksti loomele).

Abiõppe III–V klassi õpilaste tekstiloomet iseloomustavad veel järgmised tüüpilised puudujäägid.

- Mõtete katkendlikkus, fikseeritud sündmuste vähene seostatus. Näiteks Tiit T. (IV kl.) suuline ümberjutustus: *Hunt ja rebane läksid puu alla. Siis nad olid seal mootorratta juures. Siis hakkasid seal pillerkaari pidama. Siis sõitsid mööda mäge alla*. Õpilane on lühidalt sõnastanud nelja sündmuse kirjelduse. Lausete vahel on aga mõttelüngad, osa sündmusi on kirjeldamata. Seostatust väljendab väliselt sidesõna *siis*.

- Asesõnadega liialdamine. Ott O. (IV kl.): *Ta püüdis nad kinni ja pani sinna sisse ...*
- Mõtete juhuslik järjestamine. Maire P. (IV kl.): *Siis läksid lapsed tuppä ... Võtsid riidest lahti ja läksid sööma. Nad mängisid toas. Tegid lumest koera ka. Naabri Muri nuusutas lumest koera ka.*
- Kõrvalekaldumine teemast (juhuslikud assotsiatsioonid). Näiteks Erika R. (V kl.) kirjeldus teemal *Aedmaasikas*: [...] *aedmarju söövad sageli teod ja kuldnokad. Teod elavad seal meie aia nurgas. Kuldnokkadel on onnid puu otsas.*

Järelikult vajavad kujundamist kõik tekstiloomete tasandid ja operatsioonid, nagu materjali valik ja järjestamine, lausete sisuline ja vormiline seostamine, sõnavalik.

Metakeeleliste ülesannete (keeleõpetuse harjutuste) täitmisel erineb laste lauseehitus mõneti suhtlemisel kasutatavate ütluste sõnastusest. Ühelt poolt ilmnevad keeleharjutustes laste potentsiaalsed võimalused (lähim arenguvald ehk potentsiaal), teiselt poolt avalduvad ka puudujäägid ja vead, sest laps on sunnitud konstrueerima keeleüksusi, mida ta ise ei genereeriks. T. Tõnurist (1999) esitas abiõppe IV–VI klassi õpilastele (33 last) baaslausetest koosnevad trükitud lühitekstid nõudega koostada teksti põhjal suuliselt võimalikult pikad laused. Lastele esitati ka näidis, mida võis ülesande täitmisel kasutada. Igal õpilasel tuli ülesannet korrata (proovida teha paremini). Katses uuriti seega muuteoperatsioonide valdamist. Laste koostatud laused olid järgmised: baaslaused (24% esimesel korral, 20% ülesande kordamisel); ahellaused 61% ja 38%; koondlaused 1,9% ja 2,6%; laiendatud lihtlaused 9% ja 30%; liitlaused 3,8% ja 6,5%. Tavakooli II klassis (70 õpilast) olid sama katse tulemused järgmised: baaslaused 24% ja 15%, ahellaused 43% ja 17%, koondlaused 4% ja 9%, laiendatud lihtlaused 23% ja 48%, liitlaused 6% ja 11%. Tähelepanu väärib fakt, et ülesande kordamisel vähenes oluliselt ahellausete hulk, tõusis aga laiendatud lihtlausete osa. Viimaste koostamine on seega potentsiaalide tasandil.

Muuteoperatsioonide valdamise potentsiaalidest annab tunnistust samuti ülesande etapiviisiline täitmine: *Nad korjavad magusat mahla. Seda korjavad nad lilledelt* → *Nad korjavad magusat mahla lilledelt*; *Mesilased korjavad mahla lilledelt* → *Mesilased korjavad mahla ja õietolmu lilledelt*. Operatiivmälu piiratud kajastavad arvatavasti õpilase järgmised sammud: *Nad korjavad maitsvat õietolmu* → *Mesilased ärkavad talveunest ja nad korjavad maitsvat õietolmu* → *Nad korjavad maitsvat õietolmu lilledelt*.

Metoodikat huvitavad kindlasti küsimused, kuidas õpilased tulevad toime selliste koolipraktikas levinud ülesannete täitmiseга nagu lause koostamine esitatud sõnaga või sõnavormiga ning lause koostamine pildi abil.

Lause koostamist esitatud sõnaga abikooli III klassis (40 õpilast) uuris E. Remmel (1989). Kasutati (esitati kirjalikult) nimi-, omadus- ja tegusõnu — kokku 14 sõna. Neist kaks nimisõna esitati muutevormides (*põõsani, majani*), osa sõnu olid abstraktse tähendusega (*aus, abivalmis, sõprus* jt.). Valdavalt koostasid õpilased iseseisvalt kolmesõnalisi lauseid (509 lauset 560-st). Neljasõnalisi lauseid moodustati ainult 17. Järelikult lisanõudeid esitamata selline **töövõte ennast ei õigusta** — praktiliselt koostatakse baaslauseid. Sellist lauseloomet saab selgitada järgmiselt: esitatud sõna kas kutsub esile olemasoleva stereotüübi “lühiühenduse” põhimõttel või aktiveerub tajutud sõna alusel mingi vähe liigendatud kujutus. Selle põhjal genereeritaksegi lause minimaalse hulga sõnadega. Näiteks: *Isa keerab rooli. Puu on aias*. Sõna aktiveerib varem olemas oleva süntaktilise seose. Sellele vaatamata esinesid järgmised vead: obligatoorsete lauseliikmete ärajätmine (53 viga), ühildumis- ja reksioonivead (kokku 43), morfoloogiline agrammatism (89). Moodustati ka sisult mõttetuid lauseid (sõnadega *viisakus, sõprus, abivalmis*), muutevormis sõnad aga asendati mõnikord algvormis sõnadega. Mõned näited: *Mul on vennaga sõprust. Viisakus* (esitatud oli sõna *viisakas*) *aitab isat*.

Pärast lause iseseisvat koostamist anti korraldus *Tee lause pikemaks!* Seejärel konstrueeriti peamiselt neljasõnalisi lauseid. Kokku

lisati varem koostatud lausele juurde üks laiend 389-1, kaks laiendit 98-1 ja kolm laiendit vaid 35 korral. Tavaliselt muutus lause sisu vähe: *Minu ema puhkab* → *Minu ema puhkab toas*; *Isa keerab rooli* → *Marika isa keerab rooli*. Kõige sagedamini lisati täiendi funktsioonis sõnu *meie, minu, suur, väike, ilus, kõrge, uus*. Seega tuleb nõuet *Tee lause pikemaks* pidada kõnearenduse seisukohalt samuti ebapiisavaks.

Lausete vabal koostamisel väljendati neis ainult kolme liiki suhteid: tegevuse objekt, koht, atribuutivsus. Lause laiendamisel jäid ja lisandusid samu suhteid väljendavad sõnad. Ainult üksikutel juhtudel väljendati ajasuhet ning põhjust või tagajärge.

Sõnad on mitmetähenduslikud. Tegusõna eri tähenduses on vastavalt aluseks mitmele lausemallile. Kuid abiõppelastel on omandatud või aktiveerub üks sõnatähendus. Viimane selguski I. Vosmani korraldatud katses (К. Карлеп, И. Восман, 1985). Abikooli III ja V klassi õpilastele esitati 20 tegusõna, millega tuli moodustada lauseid. H. Rätsepa (1978) järgi eeldati, et võimalik on rakendada vähemalt 139 lausemalli, millesse peale verbi kuuluvad veel kas kaks või kolm sõna, s.t. obligatoorset lauseliiget. Õpilased koostasid III klassis lauseid 21 eeldatud malli ja V klassis 25 malli järgi. Vabu laiendeid kasutati lausetes harva: eeldatud kahekohalistes lausetes (kolmesõnaline baaslause) — 224 lauset — kasutati 91 vaba laiendit, kolmekohalistes (baaslause 4-sõnaline, lausete hulk 123) ainult 29 vaba laiendit. V klassi tulemused osutusid III klassi õpilaste lausetega võrreldes paremaks minimaalselt. Nii lausemallide kui ka vabade laiendite arv oli suurem kuue võrra. Seega leidis veel kord kinnitust fakt, et lausete koostamisel esitatud sõnaga koostatakse abiõppes valdavalt baaslauseid, s.t. lauseid obligatoorsete lauseliikmetega. Ühtlasi selgus, et selliste ülesannete puhul aktualiseerub suuremal osal õpilastest üks ja sama sõnatähendus. Sõnadega ülejäänud tähendustes koostatakse lauseid minimaalselt.

Lause koostamisel esitatud sõnaga on oluline ka sõnavorm. S. Vaheri (1973) tööst selgus, et I–II klassis on õpilastel eksides kalduvus koostada agrammatilisi lauseid, nagu *Poiss mängis*

ennast linnuna. Alates III klassist ilmneb tendents muuta raskuse korral sõna vormi (*Ma tahan saada koristajaks* — esitatud oli sõnavorm *koristajana*). Katsed muuta sõnavormi näitab, et õpilased hakkavad tunnetama vormi tähendust. **Lause koostamist esitatud sõnaga on järelikult vaja suunata**. Kasutada on võimalik suunavaid küsimusi, pildimaterjali, skeeme, esitada nõue lause pikuse kohta. Kirjeldatud abivõtete kasutamisel on võimalik realiseerida õpilaste potentsiaali.

Nimetatud seisukoht leidis kinnitust M. Kärneri diplomitöös (1990). Kui III klassi lastele esitati paarispidid ja neid eelnevalt võrreldi (analüüsi käigus aktualiseeriti laiendatud lihtlause aluseks olevad propositsioonid ehk infoüksused), koostati vastavalt nõuetele viiesõnalisi lauseid 85%, kuuesõnalisi 87%. Näiteks: *Tüdruk annab emale sinise lille. Poiss paneb musta kassi väiksesse korvi*. Kui lastele esitati abistamiseks skeemid, täiendasid oma lauset vajaliku pikkuseni ka need õpilased, kes esialgu koostasid lühema konstruktsiooni (peamiselt 4-sõnalise lause, kust puudusid täiendid). Tähelepanu väärib aga fakt, et juhul, kui ülesande täitmisele ei eelnenud piltide võrdlemist, koostati eeldatud pikkusega lauseid iseseisvalt hoopiski vähem — 33%. Peamine kõrvalekalle nõuetest oli täiendite (omadussõnade) puudumine, kuigi pildipaarid erinesid ainult objekti mingi tunnuse poolest (must või valge kass, suur või väike korv jne.). Kuid ka sel juhul osutus järgnev abistamine edukaks.

Pildi kasutamine soodustab lauseloomet. Kuid abiõppelapsele on hargnenud lause koostamiseks vajalik pildi eelnev analüüs ja/või lauseskeem. Tüüpiline on täiendite vähene iseseisev sisestamine lausesse.

Lausestruktuuri omandamist kajastab ka selline keeleharjutus nagu sõnavormide verifitseerimine (vigade leidmine ja parandamine) lauses. A. Krinali (1980) katsetest selgus, et ülesande iseseisval täitmisel jäi IV klassis leidmata 36,6%, V-s 36,4% ja VI-s 20,4% vigadest. Abistamisvõtete (veaga sõna joonitud, abiks süntaksiküsimus, veaga sõna lõpp kirjutatud värviliselt) kasutamisel

vähenes eksimuste arv kuni kaks korda. IV klassis soodustas vigade leidmist kõige enam veaga sõna allajoonimine, V klassis aga süntaksiküsimuse kasutamine (... *mis ajani?* — *märtsist*). Huvi pakub fakt, et vähe märgati ühe kohakäände vormi asendamist teisega (*suusatavad metsadel pro metsades; puust lõkkesse pro lõkkeni*).

Tulemused näitasid, et abiõppe teisel etapil on keelevaist grammatiliste vormide kasutamise osas veel välja kujunemata. Sama suhet väljendavate sõnavormide tähendus on diferentseerimata, s.t. ebatäpne nagu sõna leksikaalne tähenduski. Seetõttu eksitakse ka selliste ülesannete juures nagu lõpulünga täitmine, algvormis sõna paigutamine lünka sobivas vormis, sõnavormide sobitamine põhisõnaga. Nimetatud ülesannete lahendamise edukus on lähedane verifitseerimise tulemustele. Näiteks abikooli IV ja VI klassis (A. Kontor, 1974; T. Pikamäe, 1976) täideti käändevormide moodustamise ja sobitamise ülesanded järgmise edukusega.

- Algvormis esitatud sõnavormide kasutamine sõnalüngas — 67,6% (IV kl.) ja 91,2% (VI kl.).
- Sõnalüünade täitmine valikuks esitatud sõnavormidega — 70,5% (IV kl.) ja 86,7% (VI kl.).
- Lause moodustamine esitatud sõnavormiga (IV kl.) — 67,5%.
- Käändevormide sobitamine põhisõnaga (VI kl.) — 92,2%.

Loomulikult sõltub edukus harjutusmaterjali valikust (nt. sõnade tuttavusest) ja konkreetsest klassist. Sellele vaatamata illustreerivad tulemused tüüpilisi grammatilisi raskusi keskastme klassides. Kõne arengu üheks näitajaks on oskus lauset muuta, s.t. asendada mingi keeleüksus sisult ekvivalentse, kuid vormilt erineva konstruktsiooniga (*Suur koer urises poisi peale* → *Koer, kes oli suur, urises poisi peale* → *Koer oli suur ja ta urises poisi peale*). Toodud näites on keeruline konstruktsioon muuteoperatsioonide abil asendatud lihtsamatega. Selliseid operatsioone kasutavad õpilased tekstide ümberjutustamisel. Kõne areneb tegelikult vastupidises suunas. Muuteoperatsioone eeldab samuti väitlause muutmine küsilauseks. Eristatakse üldküsilauseid (vastus on eitav või jaatav),

alternatiivküsilauset (vastajale antakse vastusevariandid valida) ja eriküsilauset. Viimaseid on võimalik koostada nii, et vastuseks saab olla iga lausekomponent (H. Metslang, 1981). Näiteks lause *Poiss mängis tänaval* alusel saab koostada järgmised eriküsilaused: *Kes mängis tänaval? Mida poiss (tänaval) tegi? Kus poiss mängis?* Küsilausete koostamise oskus väitlausest lähtudes kajastab muuteoperatsioonide kavatsuslikku kasutamist, ühtlasi orienteerumist lause grammatilises struktuuris (grammatiliste seoste mõistmist). Nagu paljude teistegi keeleülesannete puhul põimuvad harjutuse sooritamisel kõnetaju- ja -loomeoperatsioonid. Õpitegevuses läheb küsimuste esitamist lastel vaja õppetekste analüüsidest, sh. matemaatika tekstülesandeid lahendades. Eriküsilausete koostamise oskus on eelduseks ka süntaksiküsimumuste esitamisele keeleõpetuses.

Küsilausete moodustamise oskust abiõppe III–VII klassis (n=63) uuris T. Ruus (1982). Õpilased moodustasid küsimusi: a) loetud lause põhjal, b) lähtudes alla joonitud sõnast lauses, c) lausete juurde valikuks antud küsisõnade abil, d) lähtudes alla joonitud sõnadest ning valikuks antud küsisõnadest; sobitamist küsimust lausega, lähtudes alla joonitud sõnadest; küsilause konstrueerimist, kui sõna lauses on asendatud umbmäärase asesõnaga ning antud on ka küsisõna (*Poiss mängis kusagil/kus?*).

III klassis moodustati iseseisvalt 24%, V klassis 30% ja VII klassis 39% võimalikest küsilausetest. Tulemused paranesid iga abistava võtte rakendamiseega. Näiteks valikuks antud küsisõnadega esitati sobivaid küsimusi vastavalt 47%, 52% ja 53%, umbmääraste asesõnade ja küsisõnade kasutamisel koguni 93%, 99% ja 100%. Küllaliski head olid ka tulemused joonitud sõnaga väitlause ning küsilause sobitamisel: 80%, 92% ja 97%.

Rohkem esitati küsimusi aluste ja määruste kohta. Et sihtis on öeldisega tihedalt seotud, ilmnes tendents esitada mõlema kohta koos üks küsimus. Vähe moodustati küsilauseid täiendite kohta. Mida pikem oli lause, seda rohkem võimalusi jäeti kasutamata.

Kuigi peamiseks puuduseks oli moodustatud küsilausete vähesus, esines ka vigu: moodustati küsilause teksti laiendamiseks, mit-

te lause kohta (*Anu pani uue raamatu riulile* → *Miks Anu pani raamatu riulile?*), kasutati ebaõiget sõnajärge (*Kes poest ostis kingad?*), eksiti küsisõnade valikul (*Väike poiss jooksis tupp* → *Kus jooksis väike poiss?*), esinesid ebaloomilised küsilauseid (*Kes kass kõnnib õues? Kuidas jooksis väike poiss kiiresti tupp?*). Nagu abiõppelastele iseloomulik, olid õpilaste tulemused ühes ja samas klassis, samuti keskmised tulemused paralleelklassides (sõltub arvatavasti õpetamise metoodikast) äärmiselt erinevad.

Katsetulemused kinnitavad varem tehtud järeldusi: **abiõppe keskastmes on muuteoperatsioonide valdamine piiratud, õpilased tunnetavad puudulikult sõnavormide rolli lauses.**

3.5.4. Abiõppe teise kooliastme õpilaste kõneloome

Abiõppe teisel kooliastmel (VI–IX kl.) areneb õpilaste lauseehitus märgatavalt. Laieneb lihtlausemallide ja neis lausetes väljendatavate suhete hulk, **lihtlauseid igapäevakõnes** vastavad valdavalt **normile**. **Hakatakse kasutama** koondlauseid sidenditega *või, ehk* ja *ega* ning suhete kommunikatsiooni väljendavaid lihtlauseid. Laieneb samuti liitlause mallide hulk. Lihtsamad lihtlauseid on kasutusel igapäevakõnes (rindlauseid, põimlauseid sihitis- ja täiendosalauseetega, samuti lihtsamad ajalauseid). Liitlauseite protsent kirjalikes tekstides on küllaltki kõrge. Kuid keerulisemad süntaktilised konstruktsioonid jäävad siiski osaliselt omandamata: õppeülesannete täitmisel tuleb ette palju agrammatisme, iseseisvalt kasutatavate lausemallide (vastavalt ka sidesõnade) hulk on piiratud. Nagu tavakooliski, on liitlauseid sagedamini kirjalikes töödes.

Õpilaste kõne jälgimisel selgub ühtlasi, et abiõppe lõpuklasside noorukite kõnes on ootamatult palju veel ahellauseid, kadunud ei ole ka baaslause. Endiselt eelistatakse vähe laiendatud lihtlauseid. Levinud on ahellause ja liitlause mõneti ebamäärane kombinatsioon. Primitiivset ja agrammatilist lauseehitust on vähem emakeeletundides (arvatavasti on see emakeeleõpetaja ainealase nõud-

likkuse tulemus), rohkem teiste ainete tundides. Põhjuseks on arvatavasti ka ülejäänud ainetes kasutatava sõnavara vähene semantiseeritus ning vastavate tekstide sisuline keerukus.

Lausete primitiivsust abiõppe IX klassi õpilastel illustreerib baaslausete ühendamise katse (T. Tõnurist, 1999). Kolme lühitekstiga töötades koostasid 19 õpilast lauseid järgmiselt: baaslauset esimesel katsel 29,1%, ülesande kordamisel 10,8%; ahellauseid 25,5% ja 13,5%; koondlauseid 0,9% ja 2,7%; laiendatud lihtlauseid 25,5% ja 36,5%; liitlauseid 19,1% ja 36,5%. Nooremate klassidega (IV–VI) võrreldes on küll märgatavalt tõusnud liitlauseite osa, samuti õpilaste edukus katse kordamisel, kuid baas- ja ahellauseite kõrge protsent esimesel korral (kokku 54,6%) osutab abiõppe lõpetajate eelistusele kasutada primitiivseid süntaktilisi struktuure. Tavakooli II klassiga võrreldes on abiõppe lõpuklassi tulemused ainult vähesel määral paremad. Primitiivsust illustreerivad järgmised näited: *Mets on paks ja puu on kõrge. Mänd on kõrge puu ja on paks mets ja okstel istuvad linnud.* Seejuures sõnastati ka hargnenud lauseid, millega abiõppe nooremate klasside õpilased toime ei tulnud: *Talveunest ärgates korjavad mesilased mahla ja õietolmu lilledelt. Mesilased ärkasid talveunest, et korjata lilledelt magusat mahla, ning nad korjavad ka õietolmu, mis on maitsev.*

Lausemoodustusoskuse arengut teisel kooliastmel kajastavad esmajoones koond- ja liitlauseid laste kõnes ning keeleharjutusi sooritades.

Koondlause lihtsamad variandid (lauseid korduvate öeldiste või öeldistäidetega, ka korduvate alustega) ilmuvad abiõppelaste kõnesse teisel kooliastpil, mõnel lapsel isegi I–II klassis. Arvatavasti on nende aluseks ahellauseid, mis väljajätteoperatsioonide abil realiseeritakse koondlauseitena. Näiteks: *Röövel oli suur ja ta oli kole* → *Röövel oli suur ja kole.*

Raskusi tekitavad aga semantiliselt keerulised koondlauseid, mis väljendavad loogilist disjunktsiooni (*õunad või ploomid*), vastandavat (*päikeseline, kuid jahe*) või sünonüümset (*karu ehk mesikäpp*) seost ja ühendavat rinnastust eituse korral (*ei karu ega*

hunt). Probleeme tekitabki lastele sidesõnade *ehk* ja *või*, vähemal määral *ega* kasutamine. Näiteks pildi põhjal lauseid koostades (A. Nukk, 1991) suutsid õpilased kasutada sidesõna *või* VI klassis õigesti 60%-l, VII klassis 68%-l (mõlemas klassis n=50). Sidesõna *ehk* rakendamise tulemused olid veelgi madalamad: VI klassis 32%, VII klassis 36%. Samas koostati sobivaid lauseid sidesõnaga *ja* 92% ja 96%, sidesõnaga *ega* 76% ja 84%. Eksimusi illustreerivad järgmised näited: *Karu ehk rebane ei ela kodus. Karu ehk rebane on metsloomad. Lehm või lammas söövad rohi* (pildil olid kujutatud mõlemad loomad). *Kass ega koer jooksevad. Sama laadsed vead ilmnemiseks sidesõnade valikul lünka: Meil kasvavad ... vahtrad ehk saared. Need ei ole kased või pärnad.* Seega sõltub koondlause moodustamise edukus kasutatava sidesõna tähenduse tundmisest. Tähenduse aluseks on omakorda loogiliste suhete mõistmine.

Liitlause valdamist abiõppelastel on pikema aja jooksul uurinud K. Plado (1996). Autor väidab, et liitlausete omandamist takistab kõigepealt abiõppelaste **operatiivmälu piiratus**. Lausete järelkordamisel selgus, et laste **edukus sõltub osalauseste pikkusest ning lause sisu mõistmisest**. VI ja VII klassi õpilased suutsid moonutamata järele korrata alla poole (44,5%) lausetest, milles osalauseste pikkus ei ületanud 3–4 sõna. Kui aga mõlemad osalausest koosnesid 6–7 sõnast, olid tulemused hoopiski madalad. Originaali tüüpiliseks moonutuseks osutus lause lühendamine. Teiseks selgus, et lastele võõrast situatsiooni kajastavate lausete kordamine osutus samuti äärmiselt raskeks. Näiteks väidet *Postiljon ei toonud "Edasit", kuna olin unustanud selle lehe tellimise uuedada* suutis uuritud VI klassis moonutamata korrata vaid kaks last. Lause sisulist mõistmist välja selgitades ilmnemiseks, et õpilased pidasid süüdlaseks postiljoni (*oli unustanud lehe sidosse, ei uuendanud tellimust jne.*).

Lauset muutes, sh. lühendades säilib siiski selle põhiline sisu (ligikaudu 80% juhtudest). Peamiselt jäetakse sel juhul ära vabu laiendeid, asendatakse sidend või mõni muu sõna sünonüümiga, muudetakse sõnajärge või sõnavorme (*Käib madalal pro käib ma-*

dalalt, unustas uuendada pro jättis uuendamata, sest pro sellepärast, et). Kuid esineb ka sisulisi moonutusi: sõnade asendamine kõlalt sarnastega (*osutas pro osales*); sidendite asendamine, mis muudab kogu lause grammatilist tähendust (*kuna* → *kuni* või *kui*). Mõnikord moodustatakse kordamisel lihtlauseid või ahellause. Seejuures võib õpilane kuulnud lause sisu isegi täiendada. Näiteks: *Mati tuli koju, sest treeningud koolis jäid ära treeneri haigestumise tõttu* → *Mati tuli koolist ja tegi oma koolitunnid ja läks treeningusse ja siis oli treener haige*. Ahellauseid esineb liitlause kordamisel enam abiõppe teisel etapil. Ka viimane näide pärineb IV klassi õpilaselt.

Liitlause kordamisele avaldab mõju väljendatav suhe, sõnade arv osalausetes ja nende vormistik, samuti see, kumb osalausetest on pikem (esimese osalause kordamine õnnestub paremini). Kõige olulisemaks ebatäpsuseks tuleb pidada lausete lühendamist, mis muudab konstruktsiooni sisuliselt vaesemaks (K. Plado, 1990, lk. 158).

Liitlause moodustamist vaadeldes on otstarbekas eristada nende kasutamist iseseisvalt suulises või kirjalikus kõnes ning nende konstrueerimist keeleülesandeid täites. Viimasel juhul on eksimusi loomulikult enam, sest õpilasel tuleb tegelda ka selliste sõnade ja süntaktiliste konstruktsioonidega, mida ta iseseisvalt ei kasutaks.

Nii eakohase arenguga kui ka abiõppeõpilased kasutavad liitlauseid sagedamini kirjalikes (loov)töodes, vähem suulises kõnes. Tavakooli algklasside (I–III) suhtes öeldu siiski ei kehti: suulises ja kirjalikus kõnes on liht- ja liitlauseid esialgu võrdselt või on liitlauseid kirjalikes tekstides isegi vähem. I–II klassis on seejuures levinud ahellauseid. Nimelt hakkavad tavaõppe lapsed teadvustama suulise ja kirjaliku kõne erinevust harilikult III õppeaastal. Abiõppelastel osutub aga ligikaudu 1/3 liitlausest veel teisel kooliastmel tegelikult ahellauseteks. Tõelistest liitlausestest on suur osa agrammatilised, kasutatavate lausemallide ja seega ka sidendite hulk on piiratud.

Huvitavaid võrdlevaid andmeid tavakooli I–IV (8–11-a. lapsed) ja abikooli II–V klassides (abiõpe kestiski sel ajal Venemaal 5 aastat, laste vanus 10–14 a.) kogusid juba käesoleva sajandi esimesel poolel L. Zankov ja M. Gnezdilov (Л. В. Занков, М. Ф. Гнездилов, 1935). Tavaõppeõpilastel moodustasid liitlauseid suulistes jutustustes teemal *Kuidas me püüdsime kinni jänku?* 40%, kirjalikes töödes 34%. Abiõppes olid tulemused järgnevad: 17% liitlauseid suulistes tesktides, 28% kirjalikes. Kahjuks ei selgu artiklist, kuidas autorid rühmitasid ahellauseid.

R. Künnapuu ja K. Plado (1977) andmetel oli abiõppe VII klassi õpilaste kirjalikes töödes liitlauseid 41%. Neist omakorda moodustasid ahellauseid 31% (saab ainult formaalselt pidada liitlauseteks), rindlauseid 27% ja põimlauseid 42%. Põimlauseetega väljendati peamiselt objektsuhteid (40% sihtisosalauseetega konstruktsioone) ning täiendusosalausega atributiivseid suhteid (viimaseid sageli agrammatiliselt). 21 õpilast kasutasid kokku küll 14 erinevat sidendit, kuid neist kaheksat ainult 1–2 korda.

Kuigi abiõppelapsed kasutavad liitlauseid vähesel määral juba nooremates klassides, toimub arenguhüpe V klassis. Seejärel on edasine areng sujuv (B. Г Петрова, 1977; K. Plado, 1996), kuid kasutatavate sidendite hulk on alati piiratud. Eesti lastel on kalduvus liialdada sidesõnadega *ja, siis, ja siis*, sageli kasutatakse veel sidesõnu *et, kui, aga*. Põhjalikuma ülevaate liitlause genereerimise raskustest annavad keeleülesannete täitmise tulemused. Üldistanud mitme üliõpilastöö andmeid, väidab K. Plado (1981; 1996) järgmist.

- Õpetamisel kasutatavaid keeleharjutusi täidetakse teisel kooliastmel keskmiselt edukusega 50–85%. Harjutustüüpide järjestus, alustades kergematest, on järgmine: osalause sobitamine, lause lõpetamine või alustamine, sidendilünga täitmine, lause moodustamine (vastates küsimusele, skeemi järgi esitatud sidendiga jm.).
- Liitlause koostamisel tehakse peamiselt järgmisi vigu: esinevad kas liigsed või puuduvad obligatoorsed lauseliikmed, puudub sidend või see on valitud valesti, öeldist kasutatakse vales ajas või pöördes, ilmnevad ühildumis- ja rektsioonivead.

- Liitlause koostamise edukus sõltub sellega väljendatavast suhtest ja sisu tuttavusest, erineb oluliselt ühe ja sama klassi õpilastel. Ühe ja sama suhte (nt. aeg, põhjus jne.) väljendamisele avaldavad mõju kasutatavad sidendid, millest sõltub lausestruktuur, sh. osalausete paigutus.

Kokkuvõte

- Kõneloomeoskus areneb kogu abiõppe jooksul. Igal kooli-etapil (-astmel) ilmnevad süntaktilised struktuurid, mille omandamine toimub kõige intensiivsemalt: 1) baaslause ja ahellause (I–II kl.); 2) vähe laiendatud lihtlause, koondlause lihtsamad mallid (III–V kl.); 3) hargnenud lihtlause (sh. suhete kommunikatsiooni väljendavad konstruktsioonid), liitlause, semantiliselt keeruline koondlause (II kooliaste). Viimaste omandamine jääb aga poolikuks.

- Lausemallide hulk on piiratud. Baas- ja ahellausete küllaltki intensiivne kasutamine kestab abiõppe lõpuni nii suulisel kui ka kirjalikus kõnes. Eakaaslastega võrreldes genereeritakse igal etapil oluliselt rohkem agrammatilisi lauseid.

- Kõneloome semantilisi puudujääke kajastab keerulisemate loogilis-grammatiliste suhete vähene realiseerimine. Väliselt avaldub see järgmiselt: sidendite piiratud kasutamine, abstraktseid suhteid väljendavate lauseliikmete vähesus, kõne süntaktiline stereotüüp-sus, sõna muutevormide rakendamine vähestes funktsioonides, leksikalis-süntaktiline agrammatism.

3.6. Kõne mõistmine

3.6.1. Kõnetaju tasandid

Kõne puudulikule mõistmisele viitavad kõik vaimse alaarenguga lapsi uurinud psühholoogid ja pedagoogid. Sageli on aga autorid jäänud hálbe deklareerimise tasandile. Konkreetsemad andmed

ja seisukohad on seotud kognitiivse psühholoogia ja psühholingvistika arenguga, esmajoones väitega, et abiõppelaste kõne peamiseks ja esmaseks hälbeks on semantikapuue (A. Luria, J. Sobotovitš, N. Žinkin jt.). Psühholoogilis-pedagoogilises plaanis on aga küsimus äärmiselt oluline, sest suur osa suhtlemisprobleemidest, samuti õpiülesannete puudulikust täitmisest saab alguse partneri ütluste, sh. pedagoogi instruksioonide ebatäpsusest või koguni ebaadekvaatsusest mõistmisest. Samal ajal on pedagoogil raske hinnata, **kas ja kuidas õpilased temast aru said.**

Kõnetajaprotsessis eristatakse tänapäeval järgmisi tasandeid.

Sensoorne tasand: akustilise või visuaalse informatsiooni töötlemine ning seejärel säilitamine operatiivmälu kuni ütluse mõistmiseni (või loobumiseni tähenduse ja mõtte otsingust). Fikseeritakse lause intonatsioon ning tunnused foneemide äratundmiseks. Lugeja kodeerib enne grafeemid foneemideks. Sõltuvalt keelest esinevad abiõppelastel foneemikuulmise puuded (eesti lastel harva), mis raskendavad sõnade äratundmist. Veelgi olulisem takistus on operatiivmälu piiratus, mis ei võimalda mahukamat ütlust meeles pidada (kontrollitakse järelkordamise abil). Nimetatud tasand võib funktsioneerida ka lahus mõistmisest (nt. tundmatute sõnade või pseudosõnade järelkordamine) (vt. ka 3.3).

Keeletasand: a) tajutavate keeleüksuste äratundmise ja b) nende tähenduse mõistmine. Nimetatud protsessid kulgevad sõna, lause ja/või teksti ulatuses. Tegemist on ütluste tähenduse otsimisega. Selle (ütluse) võivad moodustada väljajäteline lause (sh. ühesõnaline), nominatiivne lause jm. kontekstivälised laused või lauserühm. Nagu varem väidetud, on keeleüksuse tähendus teadmised sellest nähtusest, millele tekstis viidatakse. Seega mingi keeleüksuse äratundmine foneetilisel tasandil (suudetakse korrata) — ei kindlusta veel selle tähenduse mõistmist. Abiõppelapsed võivad mõista küll sõnu, kuid mitte alati lause tähendust. Näiteks lause *Kallet veab kelgul Malle* juurde valitakse pilt, kus on kujutatud kelgul tüdrukut vedav poiss (lähemalt edaspidi). Järelikut ei difereentseerita sel juhul sõnajärje poolset erinevaid lauseid (lausemalli variante).

Lause tähenduse mõistmiseks on vaja arvestada **sõnade leksi-kaalset tähendust** (selle määrab sageli kontekst: *koera jalg, laua jalg*), **sõnavormi tähendust**, mille samuti mõnikord määrab kontekst (*laual* ↔ *laua peal*; *laual* ↔ *laual on all (küljes) neli jalga*), ning **süntaktilist tähendust** (*ema isa, isa ema; pani jalga, sest ..., pani jalga selleks, et ...; Kasvavad kas punased või mustad sõstrad*). Kuna laused on oma struktuurilt erineva keerukusega, tuleb mõistmiseks sooritada rohkem või vähem muuteoperatsioone (A. Luria, A. Leontjev jt.).

Mitmest lausest koosneva ütluse mõistmiseks on omakorda vaja lausete tähendused ühendada, arvestades seejuures samaviitelisi sõnu (*Läksin metsa. Sinna jõudes ...*). Ütluse tähenduse mõistmise tulemus on kujutluspilt (*Majast paremal kasvab kask*), tegevus-algoritm (*Jooni sõnad, milles on pikk täishäälik*), mingi uus teadmine (*Täna viies tund jääb ära, lähete koju*).

Mõttetasand: ütluse keeleline tähendus (tekstibaas) seostatakse oma kogemustega (luuakse situatsioonimudel). Sooritatakse selliseid toiminguid ja operatsioone nagu mõttelünkade tuletamine, allteksti otsimine, partneri kavatsuste ja motiivide leidmine jm. Tulemused sõltuvad teadmistest-kogemustest, oskustest mõtestada suhtlemissituatsiooni ning keelelist konteksti, tuletada järeldusi.

Nimetatud tasandite eristamine on abstraktsioon. Reaalses suhtlemisprotsessis keeletasand ja mõttetasand harilikult põimuvad, s.t. pole eristatavad. Küsimuste abil on vahetegemine siiski võimalik. Kui näiteks lause *Ema sõitis bussiga sinna, kus puhkas tema poeg* kohta esitada küsimused *Kuhu ema sõitis?* ja *Kas ema oli enne bussi peale minekut pojaga koos?*, siis esimene nendest küsimustest eeldab ainult lause tähenduse mõistmist, teine aga juba loogilise järelduse tegemist.

Matemaatilise teksti (**tekstülesande**) mõistmisel on vajalik veel üks samm: situatsioonimudeli baasil tuleb luua **matemaatilise situatsiooni mudel**, mis kajastab suurustevaheliste suhete iseloomu (hulkade võrdlemine, osahulga eraldamine, osahulkade ühendamine jm.). Kui matemaatilise situatsiooni mudel jääb loomata,

otsib õpilane tehet tegevussituatsiooni iseloomustavast sõnadest lähtudes (võrduse puuduv komponent jääb fikseerimata). Näiteks: *Mati võttis koolikotist välja 3 vihikut. Kotti jäi veel 5 vihikut. Mitu vihikut oli Matil enne kotis?* Ülesande kirjeldatud matemaatiline situatsioon on *osahulga eraldamine*. Otsida on vaja suurust, mis kajastab lähteseisundit. Seega on võrdus järgmine: $?-3=5$. Ülesanne lahendatakse liitmistehtega. Kui aga laps lähtub ainult sõnadest *võttis välja (ära)*, pakutakse lahenduseks $5-3=?$.

Tekstülesande mõistmine võib mõnikord eeldada ka mitmeid muuteoperatsioone lausete ulatuses. Näiteks: *Poisid tõid kooli 9 tulpi, tüdrukud tõid aga roose. Tulpe oli 5 võrra rohkem kui roose. Kui palju roose tõid kooli tüdrukud?* Ü. Viltropi (1999) andmetel õnnestus matemaatilise situatsiooni *hulkade võrdlemine* äratundmine abikooli III–VII klassis ($n=62$) küllaltki hästi. Võrduse valik oli aga sõltuvalt klassist õige ainult 55,6–67,6%-l. Nimelt orienteeruti sõnauhendile *võrra rohkem* ja valiti liitmistehe. Õige tehte leidmiseks on otstarbekas teise lause transformatsioon: *Roose oli 5 võrra vähem kui tulpe*.

3.6.2. Ütluse reprodutseerimine

Nagu eelnevalt märgitud, on ütluse või selle segmendi mõistmiseks vaja keeleüksusi hoida operatiivmälus kuni arusaamiseni. Ahel-lauset ja rindlauset on võimalik mõista osalauseste kaupa. Ilmneki fakt (K. Sülluste, 1984), et liitlausete kordamisel säilib enam sõnu kui 7–8-sõnalise lihtlause taastamisel. Sama on leidnud K. Jermilova (vt. K. Karlep, 1986) ja K. Plado (1996). Kogu keeleüksus tuleb aga tervikuna mälus hoida juhul, kui lausega (osalausega) väljendatakse suhteid (suhete kommunikatsiooni väljendavad konstruktsioonid). Nende hulka kuuluvad kindlasti ka alistuvusseosega liitlauseid. Kui sõnade arv lauses ületab operatiivmälu mahu, jääb üle võimalus säilitada ütlust sõnapaaride või rühmade, isegi osalauseste kaupa. Kuid selline moodus eeldab arenenud kõnet, et tajuja tunnetaks momentaanselt sõnade semantilisi seoseid. Opereerimine

sõnarühmadega kindlustab selle, et inimene suudab õigesti korrata lauseid mahuga üle kümme sõna (mõnikord kuni 16–18 sõna).

Abiõppelapsed jätavad lauseid meelde peamiselt sõnahaa-val, seejuures lause kordamine ei kindlusta alati selle mõistmist (K. Karlep, 1980; 1986). Kokkuvõtte mitmest üliõpilastööst (A. Koel, 1977; E. Linnamägi, 1980; M. Ennomäe, 1981; K. Süluste, 1984) võimaldab väita järgmist (K. Karlep, 1986).

- Abiõppe I klassi lapsed suudavad harilikult reprodutseerida neljasõnalisi lauseid, kui neis on kasutatud lastele tuttavat sõnavara ja lausekonstruktsioone. Eksimused ilmnevad alates viiest sõnast lauses (esmasel kordamisel moonutatakse kuni 1/3 lausetest). Kuuesõnalise lause reprodutseerimisel moonutatakse juba 2/3–3/4 konstruktsioonidest, mitmekordse esituse järel taastatakse õigesti ligikaudu pooled neist. Järelikult on abiõppe I klassi õpilasele jõukohane mõista ja ise genereerida neljasõnalist lauset. Potentsiaalide valdkonda kuuluvad 5–6 sõnast koosnevad ütlused. Eakohase arenguga I klassi lastel ilmnevad vead alates kuuesõnalisest konstruktsioonist. Kui lauses on 7–8 sõna, taastatakse esimesel kordamisel õigesti samuti alla poole lausetest.

- Õppeaastate jooksul ilmneb märgatav positiivne dünaamika. Keskmise vigade arv ühe õpilase kohta väheneb alates IV klassist 2–3 korda, võrreldes I–III klassiga. IV klassis ja hiljem tõuseb hüppeliselt ka materjali korduva esituse efektiivsus. Teine samalaadne arenguhüpe, kuigi mitte nii märgatav, ilmneb VII klassis. Alates VI klassist suudetakse vähemalt mitmekordsel kordamisel reprodutseerida õigesti viiesõnalised laused, esimesel kordamisel on see jõukohane VIII klassi õpilastele. Materjali korduval esitamisel taastavad viimased veatult ka kuuesõnalisi konstruktsioone. Teises kooliastmes jääb kriitiliseks piiriks seitsmesõnaline lause: esimese esituse järel korratakse veatult ainult 1/4–1/3 konstruktsioonidest, lõpptulemuseks jääb 50–80% õigeid vastuseid.

- Peamised eksimused lausete reprodutseerimisel on järgmised: sõnade ärajätmine (valdav osa vigadest), sõnavormide muutmine, sõnade ringipaigutamine, sõnade asendamine. Seejuures erineb vigade hulk ühe ja sama klassi õpilastel kuni kolm korda. Nimetatud

suhe säilib kõikides klassides, kuigi vigade hulk väheneb. Ära jäetakse kõiki sõnu lausest, kuid peamiselt siiski vabu laiendeid — **täiendeid ja määrusi**. Kuna valdavalt säilivad alused, öeldised ja sihitised, on võimalik mõista lausega väljendatud kõige olulisemat informatsiooni. Vabade laiendite unustamise tõttu lause informatiivsus väheneb.

- Lause taastamise edukus sõltub peale lause pikkuse veel sõnade tuttavusest, kasutatud sõna vormist ning sõnajärjest lauses. Sõnavara tuttavus hakkab enam mõju avaldama alates IV klassist. Kui tuttavate sõnade kasutamisel nimetatud klassis ja edaspidi tulemused märgatavalt paranevad, siis võõrama sõnavaraga lausetes tehakse vigu üle kahe korra keskmisest enam.
- Abiõppelaste verbaalne operatiivmälu on arendatav. Õpetava eksperimendi tulemusel abikooli II klassis tõusis laste edukus just kuuesõnaliste lausete kordamisel: enne õpetamist korraldi õigesti 57,8% lausetest, pärast 78,7%. Paranes ka seitsmesõnaliste lausete taastamine, kuid see jäi tervikuna siiski madalaks (17,8% → 34,4%). Lausete järelkordamist tuleb igal juhul kasutada kui kõnearenduse ühte töövõtet. Võte on otstarbekas ka diagnoosülesandena, mis annab õpetajale huvitavat tagasisidet. Üldjoontes kehtib seaduspärasus, et täpselt mõista ja ise genereerida ei suudeta pikemaid konstruktsioone kui korrata.

3.6.3. Grammatiliste konstruktsioonide mõistmine

Lausetähenduse mõistmine tuttava sõnavara ning operatiivmälu vastava lausepikkuse korral sõltub tajuja **teadmistest, väljendatavast suhtest ning lausekonstruktsiooni** keerukusest ja sagedusest. Arvestada tuleb sõnajärge, mõistmiseks vajalike muuteoperatsioonide hulka, kasutatavaid sidendeid ja sõna muutevorme. Suhete kommunikatsiooni väljendavad laused osutuvad harilikult raskemaks kui sündmuste kommunikatsiooni väljendavad konstruktsioonid. Abiõppe algklassides võivad raskusi tekitada juba 3–4-sõna-

lised ütlused. Näiteks lauset *Kass jookseb koera järel* õigesti korranud õpilastest valis õige pildi vaid 62%. Käesoleval juhul segab mõistmist laste kogemus (harilikult ajab koer kassi taga). Kui orienteerutakse peamiselt sõnade tähendusele, mitte aga nende grammatilistele seostele, valitakse pilt oma teadmiste põhjal. Valesti mõistetaksegi lauseid, millega väljendatud teave on vastuolus laste kogemustega või kus kasutatakse ebaharilikku sõnajärge (*Koera ajab taga kass*) (K. Karlep, 1980; K. Karlep, K. Plado, 1983).

Lihtlausete mõistmist abiõppe esimesel astmel uurisid S. Vaher (1973) ja R. Apart (1980). S. Vaheri tööst selgus, et I–IV klassi õpilased (n=60, igas klassis 15 last) valisid vale pildi kuulatud lause juurde või eksisid instruksioonide täitmisel järgmiselt: I klass — 24,4%, II klass — 15,4%, III klass — 14,2% ja IV klass — 12,6%. Seega tuleb õpetajal arvestada võimalusega, et tema korraldustest ja küsimustest ei saa õpilased aru. Tavakooli I klassis tehti vigu 2,8%. Eksiti selliste konstruktsioonide mõistmisel (piltide valikul) nagu *Kus poissi veab tüdruk?* (vigu 10–35%), *Kus poiss joonistas raketi (raketti)?* (vigu 25,4–46,7%). *Kus lind lendab puuri (puurist)?* (vigu 2,2–12,2%, IV kl. õpilased ei eksinud), *Kus isa viskas kirve puusse (puule, puuni)?* (vigu 6,7–13,3%). Nagu näidetest selgub, ei mõistnud vigu teinud õpilased grammatilisi tähendusi, mida väljendatakse kas sõnajärgiga või sõna muutevormidega. Tähelepanu väärib asjaolu, et lapsed eksivad ka objekti- ja ruumisuhete diferentseerimisel (suhterühma siseselt), kuigi sihtis ja kohamäärus on laste oma kõnes kõige levinumad lauseliikmed aluse ja öeldise järel.

Samalaadsed raskused ilmnevad ka tekstide mõistmisel juhul, kui arusaamiseks ei piisa sõnade tähenduse tundmisest ning vastamiseks on vaja teha loogiline järeldus (Apart, 1980). Lastele esitati kolm verbaalset ülesannet. Näiteks: *Korvis olid kurk ja tomatid. Ats võttis korvist kurgi ja tomati. Mis jäi korvi?* Katses osalesid II–V klassi õpilased (n=56, igast klassist 14), kellel tuli lahendada kolm ülesannet. Õigete vastuste arv jäi alla poole. Tüüpiline vastus eksimise korral oli *Midagi ei jäänud*. Lähtuti väljendist *võttis ära*,

arvestamata kogu teksti. Kui suunata laste tähelepanu kriitilisele grammatilisele konstruktsioonile, kasutades küsimusi või kirjalike ülesannete puhul esiletõstmist, parandatakse ligikaudu pooled viigadest. Viimane näitab laste potentsiaali ja tõstatab küsimuse semantilise analüüsi vajadustest. Samalaadsed raskused ilmnevad abiõppelastel, muide, matemaatika tekstülesandeid analüüsisides.

Lause(te) grammatilise tähenduse puudulik mõistmine on üks põhjustest, mis kutsub esile eksimuse mõttetasandil.

R. Apariti katsetest ilmnis ühtlasi teksti mõistmise sõltuvus väljendatud suhete liigist (aeg, ruum, tingimus jm.). Ootuspäraselt osutus kergemaks ruumisuhete mõistmine. Näiteks teksti *Lapsed jalutasid mereni ja mängisid seal palli. Kus lapsed mängisid palli?* küsimusele jäi vastamata ainult neljal lapsel (5 vajasid vastuse leidmiseks abi). Eksijad vastasid *meres, merel, mereni*. Järelduste tegemine ajasuheteid väljendava teksti *Oli ilus sügispäev. Malle jalutas metsas hommikul ja õhtul, Ats aga hommikust õhtuni. Mitu korda jalutas Ats? Mitu korda jalutas Malle? Kumb lastest jalutas kauem?* põhjal osutus hoopiski raskeks: iseseisvalt ainult viis õiget vastust, abiga neli (viiekümne kuuest).

Atributiivsete seoste ja ruumisuhete mõistmist lausetes uurisid E. Jänes (1992), A. Rebane (1989), K. Kartau (1986) (K. Karlep, 1998; K. Карлеп, 1999). Ülesanded atributiivsete suhete mõistmiseks esitati abikooli I–III klassi (n=75) lastele. Seejuures olid osa konstruktsioone pööratavad (*Lühikeste vanemate pikad lapsed*), teised mitte. Mittepööratavate süntaktiliste üksuste (*kuuse oks*) mõistmist peetakse kergemaks (A. P. Лурья, 1979). Igal lapsel tuli täita (leida pilt) 20 ülesannet. Mittepööratavatele konstruktsioonidele (nt. *suure ämbri väike sang*) valiti iseseisvalt õige pilt I klassis 54%-l, II klassis 62%-l ja III klassis 83%-l, pööratavatele vastavalt 36%-l, 70%-l ja 90%-l juhtudest. Seega osutusid esimest tüüpi ülesanded (mittepööratavad) kergemaks ainult I klassis, II–III klassis mõisteti neid koguni vähem. Eksimuste korral abistati lapsi küsimustega (*Missugune sang? ... ämber?*) ja nõuti osutamist objektile pildil (*Näita, kus on suured ämbrid*). Abista-

mise tulemusel täideti esimese rühma ülesannetest 87–99%, pööratavaist konstruktsioonidest mõisteti 73–99%. Tulemused viitavad jällegi vajadusele abistada abiõppelapsi (eriti algklassides) lause-tähenduse mõistmisel: suunata õpilasi küsimustega sooritama muuteoperatsioone, pöörata lapse tähelepanu objektidele ja nende osadele ning neid võrrelda.

Ruumisuhteid väljendavate lausete mõistmist on uurinud E. Jänes abikooli III–VI klassis (n=85). Lastel tuli sobitada 12 lausekaarti kujundiskeemidega. Mõistmist raskendas asjaolu, et üks kujund oli vastandatud kahele teisele erinevate suhete (horisontaal- ja vertikaalsuhted) alusel (*Ring on ruudu all ja kolmnurga kõrval*). Iseseisvalt sobitati lause- ja kujundikaarte klasside kaupa järgmiselt: III klass 45%, IV klass 41%, V klass 48% ja VI klass 60% (keskmiselt 49%). Abistamise tulemusel (küsimuste abil) vead parandati. Järelikult orienteerusid õpilased ruumis (kujundite paigutuses), probleemiks oli aga keeruline lauseehitus. Katse jätkamisel tuli õpilastel ühe ja sama kujundikaardi juurde valida kaks erisuguse sõnastusega, kuid sama tähendusega lauset. Õigesti leiti ainult 42% sisult identset lausepaari, mis kinnitab veel kord järeldust, et **suhete kommunikatsiooni** väljendavate lausete mõistmiseks vajavad abiõppelapsed **abi muuteoperatsioonide sooritamisel**. Ühe töövõttena sobib erisuguse sõnastusega, kuid sisult samaste lausete võrdlemine.

Teisel kooliastmel, kui tekstid õpitavates ainetes muutuvad keerulisemaks, suureneb ka lausekonstruktsioonide raskus. Seetõttu on õpetajal otstarbekas teada, kuidas õpilased mõistavad liitlauseid ning keerulisemaid koondlauseid. Nagu selgus (A. Nukk, 1991), mõistavad abiõppe V–VII klassi õpilased (n=125) koondlauseid võrdlemisi hästi. Siiski eksitakse, kui lausetes kasutatakse sidesõnu *või, ehk, ega*. Näiteks sidesõnaga *või* lause ja lühitekti sobitamisel tehti vigu 21%. Olulisi raskusi tekitavad aga koondlausetena esitatud töökorraldused (nt. *Kirjuta välja sõnad, milles on pikk häälik ja häälik s*). Katse edukus V–VII klassis oli ainult 51,6%–60,2%. Nimetatud olukorda on kindlasti vaja arvestada õppeülesannete koostajatel (täpsemalt ptk. 3.7).

Liitlausete mõistmist uurides on otstarbekas silmas pidada kahte aspekti: lausega väljendatud info mõistmist ning järelduste tegemist lause põhjal. Mitmete uurimistöode tulemusel (K. Karlep, K. Plado, 1983; K. Plado, 1996) on selgunud, et abiõppelastel on puudujääke mõlemal tasandil. Näiteks L. Jaago uuris liitlausete mõistmist abiõppe IV–VIII klassi õpilastel (n=122). Uurimismetoodikat iseloomustab järgmine näide: *Kui Arno jõudis kooli, oli Malle juba koju läinud*. Lause kohta esitati järgmised küsimused: *Millal Arno kooli jõudis? Kas Arno ja Malle kohtusid koolis? Millal Malle koju läks?* Otsene vastus on lauses ainult esimesele küsimusele, probleemiks võib osutuda selle sõnastamine. Teine ja osaliselt ka kolmas küsimus aga eeldavad järeldamist. Suulistes vastustes oli liitlausete mõistmisel eksimusi 20,2%, seejuures IV klassis 30,2%, V klassis 23,4%, VI klassis 21,7%, VII klassis 17,5% ja VIII klassis 5,5%. Kui ülesanne esitati kirjalikult, parandati ligikaudu kolmandik valedest vastustest. Tähelepanu väärib VIII klassi õpilaste tulemus. Nimetatud klassis osutus kahest osalausest koosneva liitlause mõistmine õpilastele juba jõukohaseks.

Ilmnesid järgmised vigade liigid (lisaks vastusest loobumisele).

- Vastus isikliku kogemuse alusel, esitatud lauset pole arvestatud. Näiteks vastates küsimusele *Mida said teada kevade kohta?* lause *Kevad on ammu käes, aga lumi pole veel sulanud* põhjal, vastas õpilane oma kogemuse alusel: *Hommikul oli päike ja lumi sulas.*

- Agrammatiline vastus, sh. vale sidesõna kasutamine.

Milleks Teet kummikud jalga pani? — *Sellepärast, et jalad rohus märjaks ei saaks.*

Miks on hommikul rohi märg? — *Selleks, et öösel oli kaste.*

Esitatud näidete puhul on vähemalt kaudne mõju ka õpetajate keelekasutusel — mõlema suhte puhul eelistatakse *miks*-küsimust.

- Oskamatus teha järeldusi lause põhjal.

Mis kella juures on ebatavaline? (*Kell on küll vana, kuid näitab aega täpselt.*)

Vana pro Vana, kuid näitab täpselt.

Kokkuvõtteks selgus järgmist: liitlausete mõistmine sõltub väljendatavatest suhetest (enam eksiti aja-, põhjus- ja eesmärgisuhete mõistmisel), lausete mõistmist takistab sidendite tähenduse puudulik tundmine ning lausemallide (lausestruktuuride) ebatäpne praktiline valdamine. Paljus lähtuvad lapsed isiklikust kogemusest. Arvatavasti on selle põhjuseks nii operatiivmälu piiratus (säilitatakse võtmesõnad) kui ka raskused lause grammatilise tähenduse mõistmisel. Viimane taandub omakorda vastavate suhete mõistmisele maailma tunnetades. Seoses öelduga kerkib küsimus, kas ka vanemates klassides on ütlust kergem mõista, kui see on väljendatud mitme lihtlausega liitlause asemel. Katse korraldas E. Laas (1981) abiõppe IV–VIII klassis (n=80). Lastele esitati nii liitlause kui ka lühitekstid (korraldati risteksperiment). Näiteks: *Madagaskaril on taimestik rikas ja mitmekesine, kuna seal on soe ja palju niiskust*. Lihtlausest koosnev variant oli järgmine: *Madagaskaril on soe ja niiske. Taimestik on seal rikas ja mitmekesine*. Selgus, et vastus küsimusele, kas kergem on mõista liitlause või lihtlausest koosnevat lühiteksti, pole ühene. Mõne suhte (põhjus, aeg) mõistmine osutus kergemaks liitlausete kasutamisel. Arvatavasti abistavad last sel juhul sidendid, mis viitavad loogilisele suhtele. Sellele vaatamata jäid nimetatud lausetüüpide mõistmise tulemused alla keskmise. Teiste suhete korral (koht, tingimus, eesmärk) olid vastused paremad lühitekstidega töötades. Katse tervikuna näitas, et koond- ja lihtlausetega väljendatud informatsiooni mõistetakse kokkuvõttes siiski edukamalt (K. Karlep, K. Plado, 1983, lk. 106).

Eelnevalt kirjeldatud katsest selgus, et liitlause mõistmine sõltub selles väljendatavatest suhetest. Kuid arvesse tulevad veel teised aspektid, nagu lauses kirjeldatud **situatsiooni** (teadmiste) **tut-tavus** (E-M. Kirt, 1981) ja ühe ning sama suhte piirides konkreetse **lause konstruktsioon** (E. Pajula, 1980). E. Pajula katsetes osales 89 õpilast abikooli III–VIII klassist. Esitati 12 struktuurilt erinevat liitlausete malli (24 lauset), mis kõik väljendasid ajasuhteid. Lausete mõistmise keskmised tulemused (õigesti vastatud küsimused) olid 50–89%, keskmiselt 72,5%. Kuid seejuures ilmsid olulised erinevused lausete kaupa. Esialgu esitati laused suuliselt. Abista-

vate võtete kasutamisel (lause esitamine kirjalikult, lihtsamate küsimuste esitamine, tegevuspildi valik) saavutati lõpuks tulemus 98,6%. Ligi pooled vead seisnesid selles, et õpilased ei mõistnud õigesti sündmuste järjekorda või samaaegsust. Vähemal määral esines agrammatisme, vastuseid kogemuse alusel jm. Õpilaste vastuste põhjal sai jaotada laused kolme rühma. Paremini ja keskmiselt mõistetavate lausete hulka kuulusid need, milles osalaised väljendasid samaaegset tegevust. Tegevuste järgnevust väljendavad laused osutusid raskemaks. Hästi mõistetavate konstruktsioonide hulka kuulusid järgmised: *Sel ajal, kui ...; ... ei ..., kuni ...; ...ja ...; Iga kord, kui ...,* Keskmise raskuastmega lausemallideks osutusid *Seni, kuni ..., ...; Siis, kui ..., ...; Sellest ajast alates kui ...,* Kõige enam eksiti järgmisi lausemalle analüüsid: *Vaevalt ..., kui ..., ...; ... ei jõudnud ..., kui ...; Enne seda, kui ..., ...; Pärast seda, kui ...,*

Põhjust, tagajärge ja eesmärki väljendavate lausete mõistmist uurides selgus (E-M. Kirt), et nimetatud suhete puhul on eriti olulised laste kogemused (teadmised). Olmesituatsioone kajastavaid lauseid mõisteti 4–5 korda edukamalt kui loodusõpetuse materjali. Teiseks selgus, et õpilased vastasid paremini küsimustele, mis eeldavad põhjuse mõistmist. Neist omakorda osutusid kergemaks konstruktsioonid, kus põhjust väljendatakse esimese osalausega. Arvatavasti abistab õpilasi sel juhul sündmuste järjestus — põhjuse loomulik eelnemine tagajärjele. Raskemaks osutus orienteerumine eesmärgisuhetes. Kuni VI klassini mõisteti edukamalt häälega loetud lauseid, VII–VIII klassis aga oli otstarbekam vaikne lugemine.

3.6.4. Sidusteksti mõistmine

Sidusteksti mõistmise eelduseks on lausetest arusaamine. Kuid teksti on vaja mõista kui tervikut. Selleks tuleb lausete tähendused ja mõtted ühendada (info võib peituda mitmes lauses, mis ei ole alati kõrvuti) ning kokku viia tajuja kogemuste ja teadmistega.

Mõistmist kajastavad tajutud teksti põhjal tekkinud **kujutlused** ja **järeldused**. Järeldused on otstarbekas jaotada kahte suuremasse rühma: **mõttelünkade tuletamine** ja teksti **mõtte mõistmine**. Viimane omakorda võib toimuda eri tasanditel ja sõltub seejuures teksti liigist ja sõnastusest. Teaduslike ja populaarteaduslike tekstide, samuti kirjelduste puhul on järeldused **kognitiivsed** ja sõltuvad esmajoones tajuja teadmistest. Ilukirjandustekstide mõtte (allteksti) mõistmine on seotud **isiksuseomadustega** (tundevald, eetilised kujutlused, käitumisnormid, motiivid ja kavatsused), mis aga ei välista kognitiivseid operatsioone. Nii teksti baasil tekkinud kujutluste õigsuse ja täpsuse kui ka peamõtte mõistmise poolest jäävad abiõppeõpilased alati eakaaslastele alla (B. Г Петрова, 1977; В. Я. Василевская, 1960 jt.).

Teksti ja tekkinud kujutluspiltide vastavust uuris E. Kärner (1983; 1985). Kasutati pildiseeria valikut teksti juurde ning joonistamist teksti järgi. Analüüsiti abiõppe I, III ja VI klassi õpilaste tegevust (n=156).

Teksti *Seenelkäik* juurde tuli pärast kolmekordset kuulamist valida kümnest pildist viis ja need järjestada. Iseseisvalt ei suutnud üleannet täita ükski I klassi õpilane. Ülesande sooritasid ligikaudu 10% III klassi ja 29% VI klassi õpilastest. Küsimuste abil valiti ja järjestati pildid järgmiselt: I klass 10,7%, III klass 35,7%, VI klass 55,4%. Ülejäänud õpilased, v.a. üheksa last, suutsid ainult korrata pedagoogi tegevust. Neid lapsi oli I klassis 75%, III klassis 53,6%, VI klassis 16%. Tüüpilised vead olid järgmised.

- Õpilased ei mäletanud teksti sisu, vastasid valesti küsimustele ja valisid seetõttu pildid juhuslikult.
- Küsimusele vastati ligikaudu, pilt valiti aga valesti. Näiteks küsimusele *Kus kasvavad seened?* (tekstis: ... *kuuskede ja kaskede all*) vastati *Metsas*, kuid valiti pilt, kus seened kasvavad rannas mäni all.
- Küsimusele vastati õigesti, kuid ei valitud õiget pilti. Näiteks toitu valmistava ema pildi asemel valiti tüdruku pilt.

Järgnes pildi joonistamine sama jutukese alusel. Nii tegelastest kui ka mainitud detailidest kujutasid õpilased I klassis 44,6%, III klassis 51,8%, VI klassis 71,4%. Ülejäänud joonistustel olid järgmised puudujäägid.

- Pildile joonistati detailid, mis ei lange kokku teksti sisuga.
- Pildil puuduvad tegelased.
- Pildil puuduvad tegelased, detailid ei lange kokku tekstiga (peamiselt I kl.).

Näiteks üks I klassi õpilane kujutas liiklusvahendeid, teine joonistas kassi ja maja.

Mõlemad katsed, eriti aga piltide valik ja järjestamine näitavad, et eksijad ei suutnud taastada teksti mõtteprogrammi ega konkreetseid kujutlusi.

Selgitamaks, kuidas abiõppelapsed eristavad osaliselt sarnaseid samateemalisi pilte lühitekstide põhjal, korraldas U. Sarap katse III ja V klassi õpilastega (n=50). Lastele esitati valikuks üheksa maja pildid. Teksti suulise esituse järel tuli lastel leida sobiv pilt. Osa tekste sisaldas ainult majade kirjelduse, teised eeldasid järelduse tegemist. Näiteks:

- *Vaata aga Sulevi maja. See näib sellise kitsa ja "kõhnana" Sellel on 2 korrust, 6 akent, üks uks. Igal aknal on 3 ruutu.* Pildi leidmiseks on vaja meelde jätta maja tunnused.
- *Kõikidele lastele meeldib õhtul vaadata "Karu-Mõmmi" saadet. Nelli joonistaski maja, kus lapsed õhtuti televiisorit vaatavad.* Otse viide olulisele tunnusele (TV-antenn) puudub. Kirjelduse põhjal peavad lapsed leidma katusel oleva antenniga maja pildi (teistel majadel nimetatud tunnus puudus).

Iseseisvalt leidsid õpilased III klassis 52%, V klassis 75% piltidest. Kuid veelgi olulisem erinevus ilmnas nn. eduka ja nõrga õpilasarühma vahel, vastavalt 24% ja 98%. Neisse rühmadesse kuulus lapsi mõlemast klassist. Märgatavat erinevust kahe tekstirühma mõistmisel ei ilmnenu. Valede valikute puhul orienteerusid lapsed ühele märgatavale tunnusele, mis oli piltidel ühine (ligikaudu

pooled vead), jätsid arvestamata sellise tunnuse, mis pilte eristas, või valisid pilte juhuslikult (*See on ilus maja, meeldib*). Valikute põhjendamisel selguski, et lapsed nimetasid kõige sagedamini ainult ühte tunnust. Kui see on võtmetunnus (diferentseeriv tunnus), võib valik õnnestuda (nt. *antennid*). Tuletagem meelde, et sõnatähenduse arengu esimest etappi iseloomustab olukord, kus sõna ja objekti seos toetub kujutluse ühele-kahele tunnusele (sõna esemelise vastavuse etapp A. Luria järgi). Seega ei ole mõistatus-ülesannete puhul (sellesse rühma kuulub ka kirjeldatud katses kasutatud meetoodika) õige lahenduse leidmine veel küllaldane. Laste tähelepanu on vaja suunata kõikidele tekstis nimetatud tunnustele. Samale järeldusele jõudis mõistatuste mõistatamist uurides ka V Tallo (1996), kes täheldas, et isegi õigete vastuste puhul nimetati objekti tunnustest abikooli IV–VI klassis vaid 28%, 37% ja 56% (tavakooli III kl. 66%). Valede vastuste korral nimetati tunnustest 9–15% (tavakoolis 33%).

Katse jätkamisel (eksijatega) vastandas U. Sarap tekste ja pilte küsimuste-korralduste abil. Näiteks: *Mis peab katusel olema, et vaadata televiisorit? Näita või Mis sellel majal peab olema? Mitu?* Jne. Seejuures võrreldi sarnaseid pilte omavahel. Korduskatses pärast analüüsi suudeti õigesti valida kõik pildid. Tulemus kinnitab veel kord vajadust seostada õpetaja abiga pilt ja selle kirjeldus (В. Я. Василевская, 1960; В. Г. Петрова, 1977 jt.).

Ilukirjandusteksti võib vaadelda kui stsenaariumi, mis koosneb stseenidest ehk episoodidest. Tekstis on alati suuremad või väiksemad mõttelüngad, mida tajuja oma kogemuste põhjal taastab, s.t. teksti täiendab. Mõttelünga täitmine on ka lauselünkadega teksti kasutamine jutustama õpetamisel. Puuduva informatsiooni taastamine ja kujutluse loomine tugineb kahte tüüpi reeglitele (H. Õim, 1981).

- **Järeldusreeglid**, mille abil teksti täiendatakse puuduva informatsiooniga. Kui keegi tuleb toast välja ja istub autosse, siis on alust järeldada, et see isik läks vahepeal auto juurde.
- **Tegevuse tüüpilise järjendi ennustamise reeglid** võimaldavad oletada, mis millelegi järgneb või eelneb. Kuid selleks vajab

tajuja kujutlust tüüpilisest stsenaariumist (sõit bussiga, ostud kauplusest jm.).

Kui lapse teadmised mingist sündmusest on napid, vajab ta väiksemate mõttelünkadega, s.t. hargnenumat teksti. Vastasel juhul mõistetakse teksti kui omavahel seostamata episoodi. Viimane ongi iseloomulik abiõppeõpilastele, rohkem loomulikult algklassides (B. Я. Василевская, 1960). Autor jaotab tekstid põhimõtteliselt kolme rühma. Kõige lihtsamate tekstide puhul piisab tekstis viidatud sündmuste ja faktide äratundmisest, mõttelüngad on minimaalsed, järeldusi teha pole vaja. Teise rühma tekstides on suuremaid mõttelünki, mõistmiseks on vaja need konteksti abil taastada. Kolmanda rühma tekstide puhul on vaja leida varjatud mõte (alltekst) või teha loogilisi järeldusi põhjus-tagajärg-suhete mõistmiseks.

Mõttelünkade taastamise oskust on võimalik uurida mitmel viisil: analüüsida lauselüంగా tekste, taastada tekstis esinev mõttelünk küsimuste abil, täiendada olemasolevat teksti ja võrrelda seda originaaliga (originaal esineb sel juhul lüngaga teksti rollis). Põhimõtteliselt on võimalik täiendada iga verbaalset esitust, sest tekst ei ole kunagi absoluutselt täiuslik.

Lauselüంగా tekstide mõistmist abiõppe III klassis uuris M. Pärtel (1976). 40 õpilasel tuli täita lauselünk kuues tekstis: lugeda tekst, leida puuduv osamõte ja sõnastada puuduv lause, lugeda täiendatud tekst. Lünk oli graafiliselt esitatud lauseskeemina. Raskuste puhul (loobumine, sobimatu lause esitamine) esitati lapsele valikuks kolm pilti. Kui ka pildi valik ja/või selle põhjal lause sõnastamine ei õnnestunud, esitati kolm lauset (sobis üks). Näiteks: *Tõnu ja Aivar jalutasid tänaval. Peetri käest kuulsid nad huvitava uudise*. Selle teksti juurde esitati valikuks järgmised laused:

1. *Nad vestlesid Mallega.*
2. *Nad kohtasid Peetrit.*
3. *Nad ei kohanud ühtegi tuttavat.*

Iseseisvalt tuletasid õpilased lünka 62% sobivaid lauseid. Vigade arv sõltuvalt tekstist varieerus 9–34 eksimuseni. Kergemaks (ainult 9 eksimust) osutus järgmine tekst: *Vana tädi astus sõiduteele. Järsku vanake libises ja kukkus. Seda nägid pealt kaks poissi. Tädi tänas mõlemat poissi.* Valikuks esitatud laused olid järgmised:

1. *Poisid astusid vanakese juurde ja aitasid tal tõusta.*
2. *[...] ja vaatasid, kuidas ta üles tõuseb.*
3. *Poisid naersid ja kõndisid edasi.*

Vigu illustreerivad järgmised vastused:

- *Toomas ja Tiina* (tekstiväline assotsiatsioon).
- *Poiss läks appi* (pro *poisid* läksid).
- *Vaatasid pealt* (puudub seos teksti viimase lausega).
- *Tüdruk ja poiss aitasid vana tädi üles* (tekstis on juttu kahest poisist).

Lauselünga täitmisel tekstis *Tõnu ja Aivar jalutasid ...* oli ootamatult palju loobujaid (16 õpilast), neist seitse valisid valesti ka pildi. Iseseisvalt konstrueeritud lausetes esines vigu 18 õpilasel (ligi poolel). Näiteks:

- *Nad kuulsid, et uued autod on saabunud* (lauselünga täitmise asemel jätkatakse teksti).
- *Peetri käest, et käis emaga linnas* (samuti jätkatakse teksti).
- *Ja keegi rääkis neile seda juttu* (lause ei sobi konteksti).
- *Poisid olid väga uudishimulikud* (sobib konteksti, kuid on lauselünga täitmiseks ebapiisav).

Kirjeldatud situatsioon on lastele tuttav. Miks siis ikkagi ei suudeta puuduvat lüli taastada? Arvatavasti on põhjuseks tegevusituatsiooni puudulik liigendamine. Laste vastuseid mitme teksti puhul kõrvutades järeltas M. Pärtel ühtlasi, et raskem on täita lauselünka juhul, kui selleks tuleb “tagasi pöörduda” Ka toodud näites on Peetrist juttu alles pärast lauselünka. Sellisel juhul on otstarbekas last teksti analüüsid abistada suunavate küsimustega: *Kellega poisid kohtusid? Kus see toimus? või Kus võisid poisid*

Peetriga kohtuda? Mida nad seejärel tegid? Tähelepanu väärib fakt, et laste edukus ülesannete täitmisel oli äärmiselt erinev. Näiteks kaks last 40-st suutsid iseseisvalt tuletada kõik kuus lünka, kolm last aga mitte ühtegi. Seitsmel õpilasel ei õnnestunud 1–2 ülesande täitmine ka abistamisel.

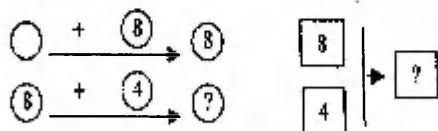
M. Pärtel uuris ka täiendatud lühiteksti mõistmist. Lastel tuli lahendada kaks matemaatika tekstülesannet, mis erinesid sõnas-tuselt.

1. Ühes kausis oli 8 õuna ja teises 4 õuna. Õunad jagati võrd-selt kolme lapse vahel. Mitu õuna sai iga laps?

2. Ühes kausis oli 8 õuna. Teises kausis oli 4 õuna. *Emma pani õunad ühte suurde kaussi kokku ja jagas need siis võrdselt kolme lapse vahel. Mitu õuna sai iga laps?*

Ülesande esimest varianti lahendades sõnastas esimese küsimuse kuus õpilast, sooritas õige tehte 22 last, teise küsimuse kuus õpi-last, tehte kaks last 40-st. Üsnagi sageli lahendati ülesanne ühe teh-tega ja vastati, et iga laps sai 12 õuna. Kokku 24 last taandasid ülesande ühetehteliseks. Teise variandi puhul sõnastas esimese küsimuse 29 õpilast ja sooritas tehte 37 last. Teise küsimuse esitas 29 õpilast ja sooritas tehte 10 last.

Milles siis seisneb lisatud fraasi *Emma pani õunad ühte suurde vaasi kokku* roll? See fraas muudab arvude seose olemust esime-se tehte (osaülesande) sooritamiseks (Ж. Вернѐ (G. Vergnaud), 1998). Esimeses variandis on nimetatud kaks **staatilist hulka**, mis tuleb kokku lugeda (arvud liita). Selleks ei tehta õuntega reaalselt midagi, s.t. reaalne situatsioon jääb muutumatuks. Ülesande teine variant kirjeldab aga **situatsiooni muutmist** — õunad pannakse kokku: suurde vaasi (oletatavasti algselt tühi — 0 õuna) pannakse esialgu õunad ühest kausist (0+8→8), siis lisatakse õunad teisest kausist (8+4→?). Seoste erinevust näitavad järgmised skeemid:



Nende ülesannete aluseks on kaks erisugust tegevussituatsiooni: HULKADE ÜHENDAMINE ja HULKADE KOKKULUGEMINE. Teksti täiendatud variant vastab laste igapäevakogemustele arvatavasti enam. Teiseks, ülesande teine variant kirjeldab kahte stseeni, esimese variandi puhul tuleb kokkulugemise stseen tuletada. Kolmandaks, täiendatud ülesandes on kasutatud võtmesõna *kokku*. Arvatavasti on just kahe stseeni eraldi kirjeldamine selleks põhjuseks, miks täiendatud teksti põhjal sooritati edukamalt ka teine tehe (või vähemalt esitati edukamalt küsimus).

Tekstis puuduva informatsiooni taastamist uuris samuti T. Kon-sap (1984). Katses osales 42 õpilast abiõppe II, IV ja VI klassist (~14). II klassi õpilastele loeti tekst ette, IV ja VI klassi lapsed lugesid teksti ise häälega. Püüti välja selgitada, kuidas lapsed mõistavad ühte ja sama **repliiki** (otsest kõnet) **sõltuvalt kontekstist**. Repliik väljendas sõltuvalt tekstist eri mõtet (omas erinevat pragmaatilist tähendust). Abistamiseks kasutati täiendatud saatelauseid, valikvastuseid ja valikvastuseid koos illustratsioonidega. Iga teksti lugemise järel esitati lastele küsimus *Mida X* (tegelase nimi või nimetus) *mõtles?* Puuduvate episoodide taastamisega võrreldes on ülesanne põhimõtteliselt raskem, sest eeldab tekstis kirjeldatud situatsiooni täielikku mõtestamist tegelase seisukohalt (A. P. Лурья, 1979, lk. 235). Repliiki mõistetakse siis, kui kujunevad seosed **kontekst** → **situatsioon** ↔ **tegelase mõtted**. Kui laps loeb teksti ise, ei abista teda enne selle mõistmist ka intonatsioon.

Lastele esitati kolm tekstide rühma, igas rühmas kolm teksti. Katsematerjali iseloomustavad järgmised näited (sõna *kuristik* tähendust oli varem selgitatud).

A. *Lapsed lähenesid kuristikule. Seal avanes väga ilus vaade loodusele. "Oi, kuristik!" hüüdis Vello.* Täiendatud saatelause: *hüüdis Vello imetlevalt.*

B. *Väike poiss roomas telgist välja. Varsti oli ta kuristiku veerel. Ema nägi seda ja hüüdis: "Oi, kuristik!"* Täiendatud saatelause: *... hüüdis ehmunult.*

C. Väsinud matkajad rändasid mägedes. Äkki teerada katkes. Matkajad olid jõudnud kuristiku servale. "Oi, kuristik!" hüüdis matkajuht. Täiendatud saatelause: hüüdis matkajuht nõutult.

Valikus esitatud laused olid järgmised:

Mida teha, teed edasi pole?

Siit võib alla kukkuda!

Oi, küll on siin ilus!

Kui kaunis vaade!

Loetud (kuulatud) teksti põhjal anti õigeid vastuseid täiendava abita II klassis 49%, IV klassis 58% ja VI klassis 61%. Ülejäänud juhtudel lapsed kas loobusid vastustest või ei olnud nende arvamus kontekstile vastav. Seejuures oli suur osa vastuseid küll teemaga seotud. Õeldut illustreerivad laste järgmised repliigid.

Tekst A: *Et kukume alla ja saame surma. Mõtlen, et hirm on. Et seal olid lilled (II kl.). Et on kole. Alla minna (IV kl.). Mõtles, et oodake. Kukume, tulge ära (VI kl.).*

Nagu näidetest selgub, domineerib sobimatute vastuste puhul ohu motiiv (v.a. ühe lapse viide lilledele). Võimalik esteetiline elamus pole tunnetatud. Kuna tekstis B oli mõte seotud ohuga, mõistetigi otsest kõne sel juhul paremini.

Abistavate võtete kasutamise järel olid lõpptulemused järgmised: II klassis 93%, IV klassis 86%, VI klassis 100%. II klassis oli peaaegu võrdselt abi nii täiendatud saatelausetest kui ka valikvastustest. IV ja VI klassis vajati valikvastuseid juba vähem. Enamusele esialgsetest eksijatest piisas otsekõne mõistmiseks täiendatud saatelausest. Esimese abi (täiendatud saatelause) tulemusel sõnastatigi tegelaste mõtted kontekstile vastavalt II klassis 19%-l, IV klassis 28%-l ja VI klassis 25%-l juhtudest. Toodud protsendid kinnitavad kirjeldatud töövõtte sobivust. Õpetaja saab otsekõne repliikidele lugemistekstides alati (sh. suuliselt) kas saatelause lisada või seda täiendada. Edukursühmade kaupa võib soovitada järgmisi abistamisvõtteid: edukamad lapsed — täiendatud saatelause, keskmine rühm — täiendatud saatelause ja valikvastused, edutud lapsed — kõik abistamisvõimalused.

Esitatud andmed kinnitavad täielikult juba 40 aastat tagasi sõnastatud seisukohta (В. Я. Василевская, 1960, lk. 109): mida madalam on lapse vaimne areng, seda vähem sobivad mõistmiseks mõttelünkadega tekstid.

Tekstide adapteerimise üks võtetest on teksti täiendamine.

Tekstide analüüsimisel on kõige levinum ja loomulikum töövõte küsimuste-korralduste esitamine. Nimetatud metoodikat kasutatakse harilikult ka laste oskuste väljaselgitamisel.

Küsimusi-korraldusi on võimalik rühmitada mitmeti.

- Sõltuvalt informatsioonist või selle puudumisest tekstis: **sisu taastavad ülesanded, järeldusi** eeldavad küsimused-korraldused. Viimaseid on võimalik omakorda jaotada **mõttelünkade** tuletamist ning **allteksti** mõistmist suunavateks ülesanneteks.
- Sõltuvalt **loogilis-grammatilistest** suhetest selgitatakse välja, kuidas õpilane teadvustab tegelasi, tegevust, tegevuse objekti, tegevuse kohta ja aega, atribuutiivseid (kuuluvus, tunnused) suhteid, põhjus-tagajärg-seoseid. Üldjoontes vastab küsimuste raskusaste nimetatud suhete järjestusele.
- Sõltuvalt **isiksuseomaduste valdkonnast** (saab kasutada ainult nende ilukirjandustekstide puhul, kus kirjeldatakse tegevussituatsioone) esitatakse ülesanded tegevusmotiivide, eetiliste tõekspidamiste, emotsioonide, mõtete jne. teadvustamiseks. Nimetatud valdkonda kuulub ka hinnangute andmine kas üksikule käitumisaktile või tegelasele.
- Sõltuvalt sellest, kas eesmärgiks on teadvustada tekstis kirjeldatud situatsiooni või kasutatud keelevahendeid, eristatakse **sisulisi** ja **keelelisi** ülesandeid. Näiteks: *Mis soov oli X-l? Mis sõnadega ta oma soovi väljendas? Missuguse pildi sügisest sa joonistad? Mis sõnadega iseloomustab sügist luuletaja?*

Küsimustele vastamise edukus ei sõltu ainult nende rühmast (ja seoses viimasega raskusastmest), vaid ka teksti struktuurist ning abiõppes kindlasti palaga tutvumise viisist (kuulates, häälega või vaikselt lugedes). Neid seisukohti kinnitab uurimus, mille korraldas I. Allik (1981) abiõppe III, V ja VII klassis. Kõikides klassides

ilmnes, et küsimustele vastamise edukus sõltub tekstiga tutvumise viisist. III ja V klassis anti kõige rohkem õigeid vastuseid pärast teksti kuulamist, seejärel pärast häälega lugemist. Seejuures oli erinevus V klassis nimetatud esitusviiside tulemuste vahel väike. VII klassi õpilased olid kõige edukamad pärast häälega lugemist, kuid paremus kuulatud tekstide analüüsiga võrreldes polnud oluline. Kõikides klassides jäi edukuselt kolmandale kohale vaikselt loetud tekstide mõistmine.

Õigete vastuste protsent sisu taastavatele küsimustele oli III klassis 55%, V klassis 74% ja VII klassis 83%. Tulemused järeldamist eeldavatele küsimustele vastamisel jäid kehvamateks: III klassis 49%, V klassis 54% ja VII klassis 74%. Vead esinesid sagedamini (või loobuti) *miks-* ja *milleks-*küsimuste puhul. Tähelepanu väärib V klassi õpilaste positsioon nooremate ja vanemate lastega võrreldes. Sisulise taastamise edukuselt ollakse lähemal VII klassile, järelduste tegemisel aga III klassile.

Suuremal osal uuritud lastest ilmnes seos lugemistehnika valdamise ning teksti mõistmise vahel. Kuid leidis ka õpilasi, kes lüüasa lugesid lugemisoskusele vaatamata jäid küsimustele vastates edutute rühma, ning vastupidi, primitiivsest lugemisoskusest hoolimata mõistsid teksti vähemalt keskmisel tasemel.

Tekstide mõistmist (küsimustele vastamist) abikooli II, IV VI ja VIII klassis (~20 last) uuris ka T. Kivirand. Kasutati kahte teksti: *Jaaniussike ja Lumehelbeke*. Esimese teksti sisu on kokkuvõtlikult järgmine: *Kalju märkas õhtul roheliselt helkivat sitikat ja tõi selle emale näidata. Toas pillas Kalju sitika põrandale ja ei leidnud teda enam. Emal kustutas valguse ja ütles, et kohe on sitikas nähtav*. Mõlema teksti kohta esitati seejärel viis küsimust. Küsimused teksti *Jaaniussike* kohta olid järgmised:

1. *Miks ei suutnud Kalju leida sitikat, kui ta selle maha pillas?*
2. *Milleks ema kustutas valguse?*
3. *Kas Kalju leiab sitika pärast seda, kui ema kustutab valguse?*
4. *Miks Kalju leiab (ei leia) sitika(t) pärast seda, kui ema kustutab valguse?*
5. *Millise sitika leidis Kalju aiast?*

Neljanda küsimuse ühte või teist varianti kasutati sõltuvalt lapse eelnevast vastusest. Samu tekste ja samalaadseid küsimusi on varem kasutanud T. Rozanova (Т. В. Розанова, 1978) kurtide laste mälu ja mõtlemise uurimiseks. Eksimuse korral rakendati abistavaid võtteid: esitati valikvastused; loeti ette õppejutt, seejärel luges õpilane teksti uuesti ning vastas küsimustele veel kord; lugeda anti täiendatud tekst, seejärel korrati küsimusi; osutati lausele täiendatud tekstis, mille põhjal sai sõnastada vastuse. Valikvastused olid näiteks järgmised (1. küsimuse puhul):

- *Kalju ei leia sitikat sellepärast, et see oli väike ja poiss ei näinud teda.*
- *Kalju ei suutnud sitikat leida, sest toas oli valge.*
- *Kalju ei leia sitikat sellepärast, et sitikas jooksis ära.*

Teksti *Jaaniussike* kohta esitatud küsimustele vastamine eeldab kõigepealt teadmisi öösel helkivast sitikast (jaaniussist). Teadmiste põhjal saab otseselt vastata viiendale küsimusele. Teadmisi ja teksti sisu seostades on võimalik leida vastus ka ülejäänud ülesannetele: põhjusküsimustele (1. ja 4.), eesmärgiküsimusele (2.) ning ette kujutada ehk prognoosida tagajärge (3.). Nimetatud küsimuste liike peetakse teksti kognitiivsel analüüsil kõige raskemateks. Neile vastamisel peab sooritama mõtlemisoperatsioone (on ka võimalus, et mõni laps vastab kogemuste baasil). Abiõppelast takistavad vastamisel kas teadmiste puudulikkus, oskamatus sooritada mõtlemisoperatsioone verbaalse materjali abil või mõlemad koos. Kui valikvastuseid kasutades lapsed ei eksi, on iseseisva analüüsi vigade põhjus vaimsete operatsioonide puudulik sooritamine. Kui tullakse toime pärast õppejutu kuulamist, takistasid last eelnevatel etappidel vähesed teadmised. Kui aga veel kord eksitakse, ei suuda laps informatsiooni iseseisvalt mälust ammutada. Sel juhul võib abiks olla täiendatud tekst. Kui abi ei ole ka täiendatud tekstist, on puudulikud teksti kasutamise (orienteerumise) oskused.

Võis oletada, et kõige enam valesid vastuseid tuleneb teadmiste puudulikkusest, samuti seda, et II klassi lastele osutub töö jõu-

kohaseks (kui osutub) alles pärast õppeteksti ettelugemist või teksti täiendamist. Tulemused kinnitasidki hüpoteesi.

Jaaniussi tundsid teksti järgi ära ainult 15 õpilast 80-st, neist seitse VIII ja viis VI klassist. Kõige rohkem anti iseseisvalt õigeid vastuseid kolmandale küsimusele (*Kas Kalju leiab ...*) — 45. Võib aga oletada, et *kas*-küsimus kutsus osa jaatavaid vastuseid esile mitteteadlikult, sest neljandale küsimusele (*Miks leiab?*) vastati hoopiski tagasihoidlikult (15 vastust). Õigeid vastuseid anti kõigis klassides kõige enam pärast õppejutu kuulamist, kuid II klass suutis peaaegu sama palju abi saada ka täiendatud teksti lugemisest (vastavalt 27 ja 23 õiget vastust). Abistamisvõtete efektiivsuselt oli täiendatud tekst teisel kohal ka kõigis ülejäänud klassides. Üsna vähe abistasid lapsi valikvastused (jaaniussi tutvustav tekst oli veel lugemata). Osutamine lausetele täiendatud tekstis oli vajalik peamiselt II klassis (21 korral 32-st võtte rakendamise juhtumist kõigides klassides kokku). Ainult ühele II klassi õpilasele ei piisanud ka sellest abist.

Missuguseid vigu õpilased tegid? Kuna teadmised jaaniussist olid ebapiisavad, lähtuti oma kogemuslikest teadmistest või vastati ebaloogiliselt. Näiteks küsimusele *Miks ei suutnud Kalju leida ...?* vastati, et *sitikas oli väike, kadus ära, roomas prao vahele*. Osa vastuseid olid tautoloogilised (*sellepärast, et ei leidnud, pillas maha*) või ebaloogilised (*kaotas õues ära, pigistas katki*). Osa ebaadekvaatsetest vastustest olid ühtlasi agrammatilised (*nägi sitikas aias, pidi tuppa minna*). Tule kustutamise eesmärgiks peeti seda, et *aeg on magama minna, sitikas ei saaks ära roomata*. Huvi pakuvad samuti ekslikud vastused küsimusele *Miks Kalju leiab (ei leia) sitika ...?* Lapsed, kes arvasid, et Kalju sitikat ei leia, põhjendasid oma arvamust järgmiselt: *pimedas ei näe, sitikas oli ära jooksnud, Kalju pidi magama minema; sellepärast, et ei leidnud, ei tahtnud leida, Kaljul ei olnud sitikat*. Leidmise põhjuseks esitati aga järgmisi argumente: *ema käskis, ema hakkas riidlema, Kaljul hakkas sitikast kahju, sest tahab sitikaga mängida, otsib küünlaga*. Viies küsimus eeldas sitika nimetamist. Vastused olid äärmiselt

mitmekesised: *leidis tavalise sitika, roheline sitika, aiamaardika, maipõrnika, rohutirtsu; helkiva pärli, klaasitüki jne.*

Põhimõtteliselt esines valede vastuste korral kolme liiki eksimusi (3 taset): isiklikel kogemustel põhinevad loogilised vastused, mis ei vastanud aga teksti sisule; **formaalselt õigesti sõnastatud vastused, millel puudus seos tekstiga**; ütlused, mis **ei olnud vastuseks küsimusele**, samuti puudus sel juhul seos tekstiga.

Õpilased (n=80) mõistsid teksti (olid õigesti vastanud kõigile küsimustele) järgmiselt: pärast iseseisvat lugemist seitse (sellest üks ka II kl.); pärast valikvastuste kasutamist viis (sellest 3 VIII kl.); pärast õppejutu kuulamist II klassis kuus, IV klassis viis, VI klassis kaheksa, VIII klassis kümme (kokku 29); täiendatud teksti lugemise järel II klassis neli, IV klassis kaheksa, VI klassis kuus, VIII klassis viis (kokku 23); pärast osutamist täiendatud teksti lausetele II klassis kaheksa, IV klassis viis, VI klassis kaks (kokku 15). Üks II klassi õpilane kõigile küsimustele vastata ei suutnudki.

Teksti *Lumehelbeke* analüüsil ilmnisid juba kirjeldatud seaduspärasused ja puudused. Tekst osutus aga mõneti lihtsamaks, sest oli enam seotud laste kogemustega. Seetõttu oli rohkem abi ka valikvastustest (12 last). Õpilaste edukus oli jällegi kõige kõrgem pärast õppejutu kuulamist (33 õiget vastust) ning täiendatud teksti lugemist (22 vastust).

Esitatud arvud on küllaltki tähelepanuväärsed: teksti mõistmise tase varieerub õppeaastast hoolimata äärmiselt suurel määral. Järelikult on otstarbekas ka kõiki kirjeldatud (või teisi samalaadseid) abistamisvõtteid rakendada kogu abiõppe jooksul. Eriti oluliseks tuleb pidada teksti mõistmiseks vajalike teadmiste esitamist enne lugemispalaga tutvumist või suulise esituse kuulamist, samuti tööd mõttelünkade täitmiseks.

Eelnevalt iseloomustati tekstide kognitiivse analüüsi iseärasusi. Kuid ilukirjandustekstidel on veel mitu aspekti, sh. emotsionaalne tajumine ja vastava hinnangu andmine tegelaste käitumisele. Mõne ilukirjandusteksti puhul on emotsionaalne taju A. Luria (A. P. Лурья, 1979) arvates isegi olulisem kui kognitiivsete järelduste tege-

mine. Raskusi vale käitumisakti ja positiivsetest emotsioonidest tuleneva motiivi mõistmisel on kirjeldanud V Vassilevskaja (В. Я. Василевская, 1960). Näiteks tekstis *Kibe arstirohi* räägitakse väikesest tüdrukust, kes haigele emale kaasa tundis ja soovis tema eest kibeda rohu ära juua. Abiõppelapsed arvasid, et tüdruk aitas ema, rohi oli maitsev (ema "unustati"), tüdrukul oli janu jne.

Kuidas aga abiõppelapsed mõistavad tekstis kirjeldatud tege-
laste emotsioone? Sotsiaalsetest suhetest ja käitumisaktidest arusaamiseks on nimetatud analüüsi aspekt eriti oluline abiõppe viimasel etapil, kui õpilastel suureneb huvi inimsuhete vastu.

Emotsioone teadvustatakse mingi tundmusena, mida keeles nimetatakse sõnaga (J. Allik, 1997, lk. 132). On leitud, et kõik maailma rahvad tunnevad ära vähemalt järgmised näoväljendused: rõõm, üllatus, hirm, kurbus, viha, vastikus. Positiivseid emotsioone väljendavaid sõnu (võrreldes negatiivsetega) on keeles vähem, kuid nende kasutussagedus on suurem ja nad on sisult ühetaolisemad. Uuritud eesti sõnadest ja sõnaühenditest moodustas negatiivne teema 62,8% (J. Allik, 1997, lk. 148). Seejuures negatiivsed ja positiivsed tundmused ei välista üksteist ja võivad avalduda üheaegselt.

Emotsioonisõnade ning tekstis kirjeldatud emotsioonide tundmist abiõppe VII–IX klassis (n=53) uuris M. Viks (1994). Õpilastele esitati järgmised ülesanded: nimetada tundeid väljendavaid sõnu, leida need valikuks esitatute hulgast, kirjeldada (nimetada) kirjandusteose tegelaste emotsioone ja anda hinnang nende käitumisele. Emotsioonisõnade leidmise selgitamiseks esitati ka näidis: Näiteks *Rõõm on tunne. Külma ei ole tunne*. Valikuks esitatud sõnad olid järgmised: rõõm, ausus, kohusetunne, üllatus, mure, kannatus, abivalmidus, viha, põlgus, vaenulikkus, hirm, mõnu, hoolsus, häbi, süütunne, vale, kadedus, kaastunne, korralikkus. Tekstide analüüsimisel esitati pärast häälega lugemist küsimus *Mida X tundis? Aga veel?* Pedagoog kas kinnitas õpilase vastust või nimetas tundeid ise (kui õpilane eksis või ei vastanud): *Ma arvan, et X tundis (kurbust, muret jm.). Mille järgi otsustasid, et X oli kurb? Loe need kohad*. Emotsionaalse hinnangu väljaselgitami-

seks küsiti: *Kes tegelastest sulle meeldis (ei meeldinud)? Mis sulle X-i juures meeldis (ei meeldinud)?* Selgus, et emotsioonisõnu suudavad õpilased iseseisvalt aktualiseerida väga piiratud. VII klassi õpilased (16) nimetasid 28 eri sõna, millest aga üle poole ei vastanud nõuetele (nt. *ebameeldivus, tarkus, hea, halb, mõtlemishimu, abivalmidus*), viis õpilast loobusid vastamisest. Keskmiselt pakuti kolm sõna, millest üks reeglina ei sobinud. Enam kui üks kord nimetati sõnu *kurbus* (6), *rõõm, mure*. Ülejäänud sobivaid sõnu esitati ainult üks kord. Arvatavasti ilmses ka näidise mõju, mida kinnitab sõnade *kurbus* ja *rõõm* pakkumine. Lapsed tunnetavad oma elamusi ebatäpselt, ei oska neid nimetada, diferentseeritakse küll positiivseid ja negatiivseid tundmusi (*ebameeldiv, halb, hea*).

Sõnavalikuülesande täitmisel selgus, et lapsed ei erista küllaldaselt tundmusi ja eetilisi kujutlusi. 195 sobivast sõnast valiti õigesti 110, kuid ühtlasi tehti 60 ebaõiget valikut 97-st. Kolm õpilast nimetasid koguni kõiki tundmusi mitteväljendavaid sõnu. Sõna *ausus* valiti 13 korda, *kohusetunne* 11 korda (16 võimalikust).

VIII ja IX klassis nimetati vähesel määral rohkem sõnu, kuid õigete-valede valikute suhe oli põhimõtteliselt sama mis VII klassiski. Iseseisvalt nimetatud sobimatute sõnade hulgas olid sellised nagu *vaikne, rahulik, kärsitu, tõre, kartlik, helde, viisakas* jne. IX klassis lisandus sobiv sõna *armastus*. Kokkuvõtteks ilmses, et VII–IX klassi õpilaste aktiivses sõnavaras on peamiselt järgmised emotsioonisõnad: *rõõm, kurbus, viha*, IX klassis ka *armastus*. Valikuülesannete täitmisel õigete valikute arv vähesel määral kasvas (57% → 63% → 70%), kuid valesid valikuid oli endiselt üle poole võimalikest (VII — 62%, VIII — 52%, IX — 59%). Igas klassis leidis lapsi, kes pidasid kõiki esitatud sõnu tundmuste nimetusteks.

Tulemuste selgitamiseks on vaja arvestada põhjuste kompleksi: isiksuseomadused (sh. tundmused) on raskesti teadvustatavad ning vastavate sõnade tähenduse piirid ka täiskasvanutel ebatäpsed (Дж. Лаккофф, 1995); abiõppelaste emotsioonid on eakaaslastega võrreldes vähe sotsialiseerunud ja intellektualiseerunud, diferentseeritus on väike; lugemistundides tegeldakse tekstides kirjeldatud

emotsioonide analüüsiga vähe, käsitus on juhuslik. Käitumisakte hinnatakse (kui hinnatakse) peamiselt õige-vale-seisukohalt, emotsionaalset hinnangut ei nõuta. Kirjeldatud olukord on aluseks oletusele, et enamus abiõppeõpilasi ei suuda tekstides kirjeldatud emotsioone adekvaatselt mõista.

Kolmes tekstis esinesid üheksa tundmuse kirjeldused: *kurbus* (3 korda), *mure*, *rõõm*, *kaastunne* (kõik 2 korral), *uhkus*, *kadedus*, *viha*, *häbi*, *imetus* (1 korral). Analüüs (*Mida X tundis?*) eeldas seega tundmuse nimetamist (kirjeldamist) 14 korral. Vastates kasutasid õpilased tundmuse nimetusi küllaltki harva. Emotsioonisõnade vähest tundmist arvestades on tulemus igati loogiline. Eelistatud oli kaudne selgitus: *tundis, et on halba teinud*; *tundis, et tüdruk meeldib talle*; *tundis halbust, head meelt* jm. Otsesed ja "kaudsed" õiged vastused moodustasid võimalikest VII klassis 50%, VIII klassis 56% ja IX klassis 46%. Ülejäänud juhtudel kas loobuti vastamisest või vastati valesti. Esines emotsioonisõnade vale kasutamist. Näiteks *viha* kirjelduse puhul nimetati vastavat seisundit sõnadega *tundlik*, *mõnu*, *rõõm*; *imetus* selgitades kasutati väljendeid *hakkas hale*, *tundis rõõmu*, *hea meelt*, *tundis Antsule kaasa* jne. Tundmuse äratundmisel oli väga suuri kõikumisi, mis võib olla seotud ka kirjelduse sõnastamisega konkreetsetes tekstis. Näiteks sõna *kurbus* osutus sõnavara uurimisel küllaltki tuntuks, kuid vastavate situatsioonide kirjeldusi mõisteti alla keskmise. Paremini õnnestus lastel ära tunda järgmisi emotsionaalseid seisundeid: *kadedus*, *viha*, *rõõm*, *uhkus*. Vähem mõisteti *imetus*, *häbi*, *muret* ja *kaastunnet*.

Valiklugemise tulemused (emotsioonisõna nimetas uurija) olid mõneti paremad. Õpilasi hinnati järgmiselt: lõigu leidmine koos õige alguse ja lõpu määramisega — 1 punkt; õige lõik, kuid eksitakse lõiku alustades või lõpetades (sagedamini) — 0,5 p.; vale lõik — 1 miinuspunkt; lõik leidmata — 0 p. Võimalikest punktidest koguti VII klassis 62%, VIII klassis 64% ja IX klassis 69%. Tulemused on lähedased emotsioonisõnade valiku resultaatidele. Raskemaks osutus selliste tekstilõikude leidmine, milles kirjeldati

rohkem kui ühte emotsiooni. Nagu abiõppelastele omane, orienteeruvad nad ühele tunnusele, teine jäetakse aga tähele panemata.

Emotsionaalsete hinnangute andmisel tegelastele ilmnes, et õpilased orienteeruvad rohkem negatiivsetele tegevusaktidele, positiivseid sageli ei märgata. Võimalik, et see on osaliselt õpetajate hinnangute tulemus — märkusi tehakse lastele enam, kui tunnustatakse nende head käitumist.

Kirjeldataud uurimustest järeldub, et sidustekstide mõtestatud tajumine on kogu abiõppe jooksul primitiivne või koguni puudulik. Peamisteks põhjusteks on kujutluste ja teadmiste puudumine või ebatäpsus ning analüüsioperatsioonide vähene valdamine. Keeleliliselt ilmneb see nii sõnavara, lause kui ka teksti tasandil.

3.7. Kõne funktsioonid

Kõne funktsioonid kujutavad endast keelekasutuse **eesmärkide üldistust**. Kuna kõne on äärmiselt mitmekesine nähtus, on eesmäärke (funktsioone) võimalik rühmitada mitmeti. Kasutatakse eri **rühmitusaluseid**, funktsioone rühmitatakse **mitmel üldistusastmel** (vt. ka K. Karlep, 1998, lk. 194–205). Kuid kõik uurijad on ühisel arvamusel, et lapse kõne arengus ja kõnetegevuses üldse on esmane **suhetlemisfunktsioon**. See realiseerub tegelikult ainult koos **keele üldistava funktsiooniga**. Mingile konkreetsele objektile, tunnusele, tegevusele on võimalik osutada või kõnelda vastavatest nähtustest abstraktselt ainult seetõttu, et kasutatud sõna (sõnaühend) tähistab tegelikult kõiki samasse rühma kuuluvaid objekte. Nimelt vahendab sõna ja objekti (tunnust, tegevust) kas tajukujutus, mentaalne kujutus või mõiste.

3.7.1. Suhtlemine

Abiõppelaste suhtlemise puudulikkust mainivad paljud eripedaagoogikaga tegelevad pedagoogid ja psühholoogid. Konkreetseid uurimusi on aga vähe. V Petrova (B. Г Петрова, 1977, lk. 45–52) pöörab tähelepanu järgmistele iseärasustele.

- Õpilased alustavad suhtlemist eakaaslastest harvemini, sageli nad ei jätkka dialoogi. Väide tähendab, et õpilased kasutavad **initsiatiivseid repliike** dialoogis eakaaslastest harvemini, ülekaalus on vastusrepliigid. Vähene initsiatiiv ilmneb olmesuhtlemises nii täiskasvanute kui ka eakaaslastega, veelgi enam aga õppedialoogis. Pidurdusprotsesside ülekaaluga lapsed ei tule mitte alati toime isegi küsimusele vastamisega ja lihtsalt vaikivad. Olmesuhtlemises laste aktiivsus abiõppe jooksul siiski märgatavalt kasvab.
- Alklassides ilmneb oskamatus kuulata-arvestada partnerit. Vanemates klassides iseloomustab selline käitumine erutusprotsesside ülekaaluga õpilasi. Nende oma kõne on välisele aktiivsusele ja paljusõnalisusele vaatamata sisuliselt tühi. Õpilased ei suuda hoida teemat, avalduvad ootamatud juhuslikud assotsiatsioonid.
- Vastus *Ei tea* ei kajasta mitte alati teadmiste puudumist, vaid lapsed kasutavad seda kui pseudokompensatsioonivõtet suhtlemisest loobumiseks.
- Mõõduka vaimupuude korral esineb kajakõnet, fraaside ja sõnade sagedat kordamist.
- Ilmneb oskamatus sõnastada küsimust. Nähtus on otseses seoses kõne arengu tasemega, samuti vähese suhtlemiskogemusega.
- Tendents suhelda endast noorematega, kelle areng vastab abiõppelapse tasemele. Eakaaslastega või täiskasvanutega suheldes on nad kergesti mõjutatavad, mida kasutavad ära seaduserikkujad.

Suhtlemisoscuse puuduste põhjused on kompleksed. Tunde- ja tahtevala arenematus takistab kõne intentsi kujunemist. Närvi-
protsesside inertsuse tõttu ei suuda abiõppelaps reageerida alati õigeaegselt partneri repliikidele. Sageli napib teadmisi ja/või keelelisi vahendeid. Nimetatud olukord takistab nii partneri mõistmist

kui ka oma ütluste sõnastamist. Ebaadekvaatsetele repliikidele reageerivad eakaaslased ning ebakompetentsed täiskasvanud halvustavalt, mis kutsub esile ebakindluse või koguni kartuse suhelda.

Abiõppelaptega suheldes on pedagoogil otstarbekas arvestada järgmist: kõne sisu, keelevahendid ja ütluse maht vastaku lapse arengule; last on otstarbekas oma repliikidega stimuleerida (harilikult on mõttetu oodata, et laps vaikides mõtleb läbi oma järgnevat ütlust); dialoog tegevuse käigus või näitvahenditele tuginedes on loomulikum ja lihtsam kui situatsiooniväline verbaalne keskustelu; hargnenud vastuse saamiseks on otstarbekas esitada korraldusi (*Räägi, kuidas ... Selgita ... jne.*), sest küsimus eeldab elliptilist vastusrepliiki (väljajättelist lauset); vastuse sõnastamisel on võimalik last abistada. Abiõppes on dialoogis osalemise oskusi vaja õpetada-harjutada (nagu võõrkeelt õpetadeski). Tähelepanu tasub seejuures pöörata järgmistele aspektidele: repliigid dialoogis võivad olla väga erineva sõnastusega, seega vajab harjutamist nende variatiivne kasutamine ja sama mõtet väljendavate repliikide tajumine; õpetamist vajab praktiline suhtlemisstrateegia ja -taktika (analüüs, repliikide valik); keeleliselt vajab õpetamist-harjutamist nii küsimuse sõnastamine kui ka väljajättelise ja hargnenud vastusrepliigi genereerimine.

3.7.2. Teabevahetus ja tunnetusfunktsioon

Keelekasutuse funktsioonide üks rühmitusi on järgmine: teabevahetus, verbaalne tunnetustegevus, tegevuse reguleerimine-kavandamine. Suur osa neist (teabevahetus täiesti) realiseerub suhtlemisel. Kuid oma tegevuse kavandamisel-reguleerimisel ja veelgi enam tunnetustegevuses rakendatakse kõnet iseenda jaoks. Selleks kasutab laps egotsentrilist kõnet, hiljem hääletut välis- või sisekõnet. Verbaalne mälu ja mõtlemine toetub peamiselt sisekõnele.

Ainult **teabevahetusega** on tegemist siis, kui sellele ei järgne mingit kõnega ajendatud tegevust ning arusaamine ei vaja intellek-

tualseid operatsioone peale ütluse tähenduse mõistmise. Näiteks: *Ma panin võtme lauale või See tädi on Mati ema.*

Tunnetusfunktsiooni realiseerimisel sooritatakse intellektuaalseid operatsioone kõne (keeleüksuste) abil. Kõigepealt kogub laps informatsiooni maailmast meeleorganitega. Kuid need andmed omandavad uue rolli keele kasutamisel — informatsioon teisedatakse teadmisteks (A. Toomela, 1999), kujuneb teadvus. Sõna või mingi muu keeleüksus muutub tajukujutluse esindajaks (asendajaks). **Informatsioon kodeeritakse keelemärkideks ja nende seosteks.** Keelemärkide kasutamisel on meeleorganitega tajutu suhtes eelis — märke saab kombineerida teisiti, kui salvestati tajutav informatsioon, andmeid töödeldakse vahendatult. Võimalus keelemärke suvaliselt kombineerida avab lapsele tee selleks, et ennast lahti rebida tajuvälja mõjust ja omandada teadmisi meeleorganite ulatusest väljapoole jääva maailma kohta. Sellest võimalusest annab märku esimene vale — laps kõneleb mingist sündmusest teisiti, kui ta seda tajus, ja ta ise teab seda (“valetatakse” ka seetõttu, et tajukujutus erineb reaalsusest, kuid siis laps ise usub oma juttu). Semantiliste komponentide kombinatsioonid moodustavad uusi tähendusi (*isa + tema õde* → *tädi*).

Esialgul sõltub keelemärgi kui tähistaja-asendaja tähendus otseselt tajukujutluste kvaliteedist, alles hiljem muutub kõne teadmiste omandamise viisiks ja keel abstraktsete kategooriate loomise vahendiks. Alaarenguga lapse tajude arenematus ja sellest tulenev keeleüksuste semantika puudulikkus kõike seda õigeaegselt ei võimalda, s.t. kõne tunnetusfunktsiooni kujunemine hilineb ja verbalse tunnetustegevuse kvaliteet kannatab. Loomulikult ei ole tunnetustegevus kunagi ainult verbaalne. Meenutatakse ja mõeldakse ka kujundite (meeleliste kogemuste vaimsete koopiate) abil. Kuid keelevahendid võimaldavad hoopiski enamat: luua mentaalseid kujutlusi, kirjeldada tajumatut. Seega sõltub palju keele (esmajoonel semantika) valdamisest: missugused semantilised üksused on intellektil kasutada, missugused formaalsed struktuurid (*sest, et, või, kui ..., siis*) on loogiliste operatsioonide sooritamiseks. Selleks kõigeaks on aga vundament (tajudele tuginev seman-

tika) vaimse alaarengu korral nõrk. Abiõppelapse intellekti kasutuses olevad keelevahendid on nagu primitiivsed nürid tööriistad, mis kvaliteetset tööd ei võimalda: intellekt ise pole suutnud paremat tööriista luua, kuigi keeleteskkonnas on näidis selleks olemas.

Kõne tunnetusfunktsiooni kujunemine lapsel läbib järgmised etapid.

- Kõne **fikseerib** lapse praktilise kogemuse, kinnistab ja üldistab selle.
- Kõne **aktualiseerib** mälu kogemused (esemed, tegevused, tunded, seosed).
- Kõne võimaldab olemasolevatele kujutlustele põhinedes **omandada teadmisi**.
- Kõne võimaldab omandada teadmisi **abstraktsetest kategooriatest**.
- Laps kasutab kõnet oma **tunnetustegevuses initsiatiivselt**.

Tunnetusfunktsiooni arenematusse tõttu ei kujune välja intellektuaalse tegevuse kõrgemad vormid (verbaalne mälu ja mõtlemine ei muutu juhtivateks), kannatab teadmiste ja rahvuskultuuri omandamine ning omandatu rakendamine. Tavaliselt õnnestub paremini praktiline tegevus, mille puhul tuginetakse tajudele ja matkimise teel omandatud kogemustele. Kuid **praktiline tegevus** õnnestub pikemas perspektiivis ometi paremini, kui seda verbaliseerida (A. Luria, V Petrova jt.), s.t. sõnastada tulemused, sooritatavad operatsioonid ja nende järjestus, kasutatavate objektide tunnused. Esialgu on verbaliseerijaks täiskasvanu, aja jooksul omandab selle rolli ka abiõppeõpilane. Praktiliste ülesannete sooritamist neid kõnes fikseerimata on alust pidada meetoodiliseks veaks.

Seoses emakeele õppimisega koolis vajab eraldi nimetamist veel lapse metakeeleline tegevus — s.t. teadlik **opereerimine keeleüksustega**: kõnet kasutatakse keeleüksuste analüüsimiseks. Selle tulemusel aga omakorda kõne osa tunnetustegevuses kasvab, sest laps omandab oskuse kasutada keelevahendeid kavatsuslikult ja teadlikult.

3.7.3. Tegevuse kavandamine ja reguleerimine

Situatsioonile vastav inimtegevus on seesmiselt organiseeritud, mis eeldab toimingute või nende ahela programmeerimist, reguleerimist ja kontrolli. Loomulikult osaleb niisuguste toimingute kujunemisel ja kasutamisel kõne. Õeldu ei kehti siiski absoluutselt, sest väikelaps omandab oma esimesed praktilised oskused katseeksituse meetodil ja matkides. Hiljem on võimalik selliselt omandatud toiminguid verbaliseerida, mis lubab need seejärel sooritada kavatsuslikult, mitte ainult spontaanselt.

Kõne kavandaval ja reguleerival funktsioonil on mitu rakendusvormi sõltuvalt sellest, kes on kavandaja-reguleerija, kes aga täide-
saatja: laps → täiskasvanu (*Ema, anna juua*), täiskasvanu (sh. pedagoog) → laps (*Pane mänguasjad ära ja tule süüa. Kirjuta kolm a-tähte*), laps → laps (*Sina jääd väravavahiks*) ja lõpuks oma tegevuse planeerimine, reguleerimine ja kontrollimine. Eraldi võib vaadelda koostegevust, kus reguleerimine on vastastikune, kuigi üks partneritest võib olla juhtiv (nt. pedagoog).

Õpitegevuses on neist olulisemad kaks: õpetaja → õpilane (-sed), mis realiseerub üleklassitöös, ning laps oma tegevuse reguleerijana-kavandajana, mis on iseseisva töö tingimuseks (v.a. juhul, kui mingi õpitoiming on juba varem, harilikult matkimise teel, omandatud). Kahe kirjeldatud tegevusvormi vahepeal paiknev ülesannete iseseisev sooritamine kirjaliku instruksiooni järgi (kirjalikud harjutused) on enam kasutusel abiõppe teisel astmel.

Oskust tegutseda instruksiooni järgi on põhjalikult uurinud A. Luria ja tema õpilased (A. P. Лурия, 1960; 1979; В. И. Любовский, 1978). Küsimust on käsitletud ka V Petrova (В. Г Петрова, 1977).

Eakohase arenguga laps hakkab lihtsaid suulisi korraldusi täitma teisel eluaastal (*Anna sussid! Lehvita emale!*). Kuid esialgu on raske ümber lülituda teise korralduse täitmisele (ilmneb inertsus), võib segada mingi muu huvitav objekt. Lihtsate korralduste täitmine on igati jõukohane vanuses 3.6. Mõnda aega tekitavad siiski

veel probleeme konfliktised korraldused (*Kui mina tõstan nuku, siis sina tõstad palli. Kui mina tõstan palli, siis sina tõstad nuku*) ja mitmeosalised instruksioonid (*Joonista ring, siis kaks risti, siis jälle ring, siis kaks risti*). Koolieaks need arenguraskused ületatakse, v.a. riskilapsed.

Tegevust käivitav kõnefunktsioon omandatakse varem, pidurdav hiljem. Igasugune negatiivne valik on lastele raskem ja abiõppes tuleb seda kindlasti harjutada. A. Luria tähelepanekute järgi abistab instruksiooni kordamine kolmeaastast last. See on järelikult aeg, millal oma kõne hakkab reguleerima eakohase arenguga lapse tegevust. Ühtlasi hakkab kujunema egotsentriline kõne, mille peamine funktsioon ongi seda (oma tegevust) reguleerida ja hiljem ka kavandada.

Abiõppelastel ei ole võime täita instruksioone koolieaks veel välja kujunenud. A. Luria (A. P. Лурья, 1960, lk. 163) iseloomustab abiõppelapse tegutsemist korralduse põhjal järgmiselt: seosed (reeglid) kujunevad aeglaselt, ebakindlalt, laps ei sõnasta ega teadvusta neid. Instruksioon omandab reegli rolli alles kestva praktilise harjutamise tulemusel, kus iga osaülesanne (operatsioon) käivitatakse eraldi korraldusega. Öeldust tulenebki vajadus alustada tööd tunnis praktilistest ülesannetest, mitte aga reegli meenutamisest nagu tavakoolis. Laste tüüpiline küsimus iga ülesande järel on *Kas ma tegin õigesti?* või enne sooritamist *Mida peab tegema?*, kuigi ülesanne alles moment tagasi esitati. Viimast peab autor pseudokompensatsioonivõtteks, et hoiduda vaimsest pingutusest. Teiseks ilmneb inertsus: kord omandatud reeglipärast tegevusakti on raske muuta. Otstarbekam on ebaõigetest operatsioonidest hoiduda, kui neid hiljem muuta. Näiteks, kui laps harjub kirjutama sõna häälimata, siis on hiljem sõna tähtkoostise vigu väga raske likvideerida. Kolmandaks, mingi instruksiooni mitmekordsel kordamisel muutub see inertseks stereotüübiks, mis funktsioneerib lahus lapse tegevusest, sõnade tähendus võõrandub. Õpetajad, kes loodavad liialt verbaalse reegli rollile, soodustavad selliste stereotüüpide tekkimist.

V Lubovski (В. И. Лубовский, 1978) katsetes varieeriti instruksioonide keerukust ning täpsust. Näiteks:

1. *Vajuta nupule, kui näed rohelist tuld.*

2. *Vajuta nupule, kui näed rohelist tuld. Ära vajuta, kui näed punast.*

3. *Vajuta nupule, kui näed punast tuld kaks korda. Ära vajuta, kui näed kolm korda.*

Abiõppe algklassiõpilased (I–III) õppisid reageerima lihtsatele korraldustele üsna kiiresti pärast igakordset õige-vale-kinnitust (keskmiselt vajati 5-kordset kinnitust). Kui kinnitust ei järgnenud, hakkasid lapsed eksima. Sama seaduspärasus kehtib ka õpiülesannete puhul — sooritatud tegevusakt vajab kinnitust. Kuid lapsed eksisid peaaegu alati konfliktsete instruksioonide täitmisel (vt. näidet 3). Kui negatiivset korraldust (*Ära vajuta, kui ...*) ei antud, vajutasid lapsed nupule igat signaali nähes. Piisavaks ei osutunud ka üldistatud korraldus (*Teistsuguse tule puhul ära vajuta*), vaid vaja oli nimetada ka negatiivse signaali värvus. Selline olukord on näiteks põhjuseks, miks abiõppe algklassides (I–III) ei ole otstarbekas käsitleda lihtsalt häälikute pikkusi, vaid on vaja tegelda segmentaalfoneemi iga pikkusega eraldi ja seejärel paarikaupa.

Äärmiselt puudulik on oma tegevuse verbaliseerimine.

Mida tegid? — Vajutasin.

Millal? — Kui oli punane ja roheline.

Kui oli roheline, kas vajutasid? — Vajutasin.

Kui oli punane, kas vajutasid? — Ei.

Jutusta veel kord, mida sa tegid. — Vajutasin, kui oli punane ja roheline.

Katse jätkamisel, kui puudus õige-vale-kinnitus, järgnesid vead. Sellisel juhul ei saa loota, et laps ise oma tegevust reguleeriks-planeeriks. Kui puuduvad õpetaja suunavad ja kinnistavad repiigid, hakkab abiõppeõpilane tegutsema juhuslikult.

Kõne reguleeriva-planeeriva funktsiooni puudulikkuse korral on mingi oskuse omandamise etapid järgmised.

- Õppimine koostegevuse ja matkimise teel. Tegevust verbaliseerib õpetaja.
- Praktiline harjutamine, kasutades näitvahendeid, skeeme, sümboleid, näidist jne. Otstarbekad on sümbolitest koostatud algoritmid (nt. häälikuõpetuses), mis asendavad suulist instruksiooni. Sellega kaasneb lapse tegevuse pidev kinnitamine õige-vale-põhimõttel. Verbaliseerimine jaotub pedagoogi ja lapse vahel. Õpilase vastuseks võib olla ka osutamine mingile sümbolile, skeemile, pildile.
- Praktiline harjutamine, kus lapselt nõutakse oma tegevuse verbaliseerimist. Suunamiseks kasutatakse küsimusi, valiklauseid, lünkklauseid. Osaliselt on soovitatav ka õpetaja verbaalne kinnitus (*Õige, sa valisid (kirjutasid) nõrga tähe*).

Abiõppe teisel etapil (alates VI klassist) osutusid kirjeldatud ülesanded 85–90%-le õpilastest jõukohaseks. Kuid ligikaudu pooltel lastel ilmnes patoloogiline inertsus. Vaatamata instruksiooni muutmisele, jätkati veel mitu korda tegevust eelneva algoritmi järgi. Eelmise ülesande mõju avaldus ka tegevuse verbaliseerimisel. Isegi juhul, kui ülesanne täideti õigesti, kirjeldati sageli eelmist tegevust.

V Lubovski selgitas ühtlasi välja etapid, mida vaimselt alaarenenud lapsel tuleb verbaalsete instruksioonide järgi tegutsemiseks läbida.

- Matkimise teel omandatud toimingu verbaalne ajendamine. Antakse kas täielik või lühike instruksioon. Viimane on esialgu otstarbekam. Näiteks: *Lao. Kirjuta. Sobita (sõnad)*.
- Instruksiooni korduv täitmine (vaja õpilasel meeles pidada), mille tulemused aga kinnitatakse õige-vale-põhimõttel.
- Instruksiooni täitmine (ülesanne koosneb tuttavatest osatoimingutest mõnes uues kombinatsioonis) koos oma tegevuse **järgneva verbaliseerimisega**. Nimetatud etappi vaadeldakse kui üleminekut oma tegevuse reguleerimisele (verbaliseeritakse iga osatoiming), hiljem kavandamisele.

Ainult verbaalse selgituse põhjal abiõppeõpilane **uusi õpitoimingu**id ei omanda. Vaja on **tegevuse näidist**, millega kaasnevad pedagoogi selgitused.

Kirjeldatud katsetes kasutati instruksioone, kus probleemiks ei olnud lause mõistmine ega tegevus ise. Vaja oli säilitada mälus tegevuse programm ja seda täita (reageerida valikuliselt ühele kindlale signaalile). Õpitegevuses esitatakse aga lastele ülesandeid, kus on vaja sooritada intellektuaalseid operatsioone, mõista keerulise struktuuriga lauseid, rakendada õpitud teadmisi ning (mitut) tunnust arvestades sooritada nõutud toiming.

Kirjalikult esitatud keeruliste töökorralduste täitmist uuris K. Mölder (1995). Katse korraldati risteksperimentina: ühel juhul instruksiooni verbaalne analüüs järgnes, teisel juhul eelnes ülesande täitmisele. Kahe nädala pärast katset korrati, kuid nüüd oli allrühmades analüüsi ja ülesande täitmise järgnevus vastupidine. Seega tuli igal lapsel täita samu korraldusi kaks korda. Enne katset tutvustati lastele ülesande tüüpi. Osalesid abiõppe VI–VIII klassi õpilased (~20 last).

Katsematerjal koosnes kahekümnest ülesandest, mis oletatava raskusastme järgi jaotati kolme seeriasse (8, 8 ja 4 ülesannet).

I seeriasse kuulusid ülesanded, kus lahendus sõltus ühe eelduse tõesusest. Näiteks:

Kui teerada on kitsam kui maantee, siis jooni sõna maantee (teerada, maantee).

Kui tikutoos on suurem kui auto, siis jooni sõna tikutoos (tikutoos, auto).

Analüüs kas enne või pärast ülesande täitmist sisaldas järgmisi küsimusi-korraldusi.

- *Millal tuleb joonida sõna tikutoos?*
- *Kas tikutoos on suurem kui auto?*
- *Otsusta, kas sõna tikutoos tuleb joonida.*

II seerias tuli õpilastel arvestada kahte tingimust. Need olid mõlemad kas õiged või väärad.

Kui pääsuke on kiirem ja väiksem kui vares, siis jooni sõna pääsuke (vares, pääsuke).

Kui siga on suurem ja raskem kui elevant, siis jooni sõna siga (siga, elevant).

Selle katseseeria ülesannete analüüsimisel kasutati nelja küsimust-korraldust.

- *Millal tuleb joonida sõna siga?*
- *Kas siga on suurem kui elevant?*
- *Kas siga on raskem kui elevant?*
- *Otsusta, kas sõna siga tuleb joonida.*

III seeria ülesannetes esitati samuti kaks tingimust, millest üks oli tõene, teine väär. Seega oli tegemist konfliktsete instruksioonidega.

Kui elevant on suurem ja kergem kui jännes, siis jooni sõna *elevant*.

Analüüsimisel kasutati samuti nagu II seeriaski nelja küsimust-korraldust.

Tulemused sõltusid peamiselt kahest asjaolust: materjali raskusastmest (katseseeriade kaupa) ja ülesande täitmise iseseisvusest (kas analüüs eelnes või mitte). Keskmisi tulemusi ei mõjutanud see, kas korraldused täideti esimest või teist korda (vahe kaks nädalat) — erinevus 1–2%.

I katseseeria ülesannetest täideti iseseisvalt õigesti enne analüüsi VI klassis 43,2%, VII klassis 75,5% ja VIII klassis 71,9%, pärast analüüsi vastavalt 89,9%, 98,2% ja 95,1%. Õpilased olid edukamad positiivsete instruksioonide (mingi sõna tuli joonida) järgi töötades (õigeid vastuseid iseseisvalt 72,5%, pärast analüüsi 96,3%). Kui esitatud eeldus oli sisuliselt vale (sõna tuli järelikult jätta joonimata), jäid tulemused kehvemaks (58,4% ja 94,1%). Seega leidis järjekordselt kinnitust fakt, et negatiivse valiku sooritamine on õpilastele raskem. Joonimiseks esitatud sõnad olid juhuslikus järjekorras (testsõna kas 1. või 2. positsioonis). Selgus, et lapsed eelistasid joonida esimest sõna.

Analüüsi käigus vastati küsimustele edukamalt sel juhul, kui vestlus eelnes ülesande täitmisele. Pärast ülesande täitmist verbaliseeriti seosed mõneti halvemini. Mõju võis avaldada laste kogemus (järeltööga tegeldakse koolis vähem), huvi langus (ülesanne oli täidetud), aga samuti juba tekkinud ebaõige seose inertsus (4/5 vigadest järgnes ülesande valele täitmisele).

II katseseeria tulemused olid oodatult halvemad: iseseisvalt VI klassis 39,4%, VII klassis 54,4% ja VIII klassis 66,3%, pärast analüüsi vastavalt 87,5%, 90% ja 94,4%. Negatiivne valik (jätta sõna joonimata) täideti õigesti 43,5% ja 87,5%, vajalikest sõnadest jooniti 67,5% ja 94,7%.

III katseseeria (konfliktised instruksioonid) osutus kõige raskemaks: kõigi nelja ülesande puhul ei tulnud joonida ühtegi sõna. Korraldustest täideti iseseisvalt õigesti VI ja VII klassis 26,3%, VIII klassis 48,8%. Küllaltki palju eksiti ka pärast verbaalset analüüsi: õigeid vastuseid VI klassis 56,3%, VII klassis 80% ja VIII klassis 81,3%. Miks osutus seeria nii raskeks? Lause kirjeldab ühe objekti võrdlust teisega kahe tunnuse alusel. Seejuures on üks väide tõene, teine väär. Kui seoste tõesus (või väärus) on leitud, tuleb teha järeldus kogu eelduse tõesuse kohta ning selle alusel vastu võtta otsus testsõna joonimiseks (joonimata jätmiseks). *Elevant on suurem kui jänes* → *Õige, võib joonida sõna elevant*. *Elevant on kergem kui jänes* → *Väär, joonida pole vaja*. Kõigepealt on vaja sooritada muuteoperatsioonid, et ükskhaaval fikseerida infoüksused (propositsioonid). Seejärel tuleb need infoüksused vastandada oma teadmistele ja määrata nende tõesus. Lõpuks jääb üle otsutada, missugust tegevust eeldused nõuavad. Õige lahendus on võimalik juhul, kui mõttesüntaksi tasandil fikseeritakse eeldustele vastav tegevusprogramm. Vead tekivad siis, kui õpilane orienteerub ainult üksikutele märksõnadele või omavahel seostamata propositsioonidele. Seega võib vigu põhjustada eksimus ükskõik missugusel analüüsiastmel. Need on põhimõtteliselt samalaadsed, mida laps teeb matemaatika tekstülesandeid lahendades tehete valikul.

Instruktsiooni analüüs (vastused küsimustele) näitaski, et väliselt sarnaste vigade (joonitakse vale sõna; joonitakse sõna, kui

seda pole vaja teha, jäetakse vajalik sõna joonimata) põhjused ei ole ühesugused.

- Järelduse tegemisel arvestati ainult ühte tingimust (*Tuleb joonida, elevant on suurem*).
- Instruksioonis esitatud tingimused asendati kogemuslikega (... *siis, kui maasikas ja pirn on laual* — võrrelda oli vaja maasika ja pirni suurust ning raskust; *kui vihik on ununenud koju* — võrrelda tuli vihikut raamatuga).
- Õigesti leitud eeldustele vaatamata tehti vale järeldus. Võimalik, et õpilasi segab sel juhul operatiivmälu piiratus.
- Võrdluskonstruktsiooni tõesuse määramisel ei jätkunud teadmisi. Näiteks lindu peeti lennukist suuremaks. Võimalik, et laps võrdles mänguasja ja lindu.
- Võrdluskonstruktsioon muudeti tähenduselt vastupidiseks (*Joonida tuleb siis, kui vares on pääsukesest kiirem ja väiksem pro kui pääsuke on kiirem ja väiksem kui vares*).

Õigete ja valede vastuste hulk enne ja pärast lause analüüsi lubab aga järeldada, et ligikaudu pooled eksimustest on seletatavad **muuteoperatsioonide puuduliku valdamisega**. Viimast kinnitab kaudsel ka VII ja VIII klassi märgatav paremus VI klassi tulemustega võrreldes (ainekava järgi tegeldakse VII–VIII klassis liitlause semantilise analüüsiga üsnagi suures ulatuses).

Kirjeldatud katse tulemused kinnitavad põhimõtteliselt neid seisukohti, mida juba 40 aastat tagasi sõnastas A. Luria (A. P. Лурья, 1960, lk. 197). Vaimselt alaarenenud laps **ei ole iseseisvalt suuteline looma ja säilitama seoste keerulist süsteemi** (tal kujunevad küll lihtsad seosed eraldi). Kui süsteem raskustega kujunebki, laguneb see kergesti elementideks ja lihtsustub ning lapse vastused kajastavad ainult üksteisest lahus olevaid detaile, mitte tervikut. Viimase väite tõestuseks on tulemuste märgatav langus korduskatses neil lastel, kes esimesel korral täitsid korraldusi pärast eelnevat analüüsi.

Kokkuvõte

Vaimselt alaarenenud lapse kõne — keeleüksuste valdamine, nendega opereerimine ja kõnefunktsioonid — areneb abiõppe jooksul oluliselt. Teisel kooliastmel on alakõne tavasuhthlemises vähe märgatav, kuid tegelikult mahajäämus eakaaslastest koguni suureneb. Paremini on korrigeeritavad tajukujutlustele toetuvad keeleüksused, hääldamine ja foneemikuulmine.

Abiõppelapse kõne kõige iseloomulikum kõrvalekalle vanuse-normist on semantikapuu, mis avaldub nii sõna-, lause- kui ka tekstitasandil. Lausemallide, sõnavormide ja sõnaloomo omandamine sõltub väljendatavate loogilis-grammatiliste suhete abstraktsusest.

Semantikapuu avaldub teravamalt kõnet tajudes ja õpiülesandeid täites. Olmesuhthlemises kasutab laps neid keelevahendeid, mida ta valdab.

Keeleüksuste ja kõneloomo- ning -tajuoperatsioonide omandamine toimub pidevalt, kuid igal koolietapil on võimalik diagnoosida neid keelevahendite ja -operatsioonide valdkondi, mida abiõppelaps kas parajasti omandab, täiustab või vabalt kasutab.

Abiõppelapse alakõne tase korreleerub tema kognitiivsete protsesside ja tundevalle arenguga. Piirideks on ühelt poolt mõõdukas alaareng, teiselt poolt spetsiifilised õpiraskused. Kõne arengu tase sõltub seetõttu vähem vanusest ja õppeaastast, rohkem lapse üldisest arengust. Kõne arengu sama tasemega lapsi õpib mitmes klassis või koguni abiõppe kõigis klassides.

Kõnefunktsioonidest areneb paremini teabevahetus (olmesuhthlemine), väga piiratult kujunevad tunnetusfunktsioon ja kavandav-reguleeriv funktsioon. Abiõppelaps verbaliseerib oma tegevust puudulikult, tegutsemine keeruliste verbaalsete instruksioonide järgi asendub sageli mingi lihtsustatud stereotüübiga.

4. EMAKEEL — ABIÕPPE AINE

4.1. Emakeel põhihariduse koostisosana

Emakeel on kõige mahukam õppeaine põhihariduse õppekavas, sh. ka kõigis erikoolides (vt. ka ptk. 1.1). Sõltumata koolitüübist (tavakool, erikool) on emakeeleõpetusel täita mitmed ühised eesmärgid.

- Arendada kõiki **kõnevorme** ja **kõnefunktsioone** (teabevahetus, reguleeriv-planeeriv, tunnetuslik). Kõne kirjalik vorm (lugemine ja kirjutamine) tuleb vajaduse korral kujundada koolis algusest (laps ei pea kooli astudes lugeda ja kirjutada oskama, kuigi seda oodatakse).
- Teadvustada (seda küll erinevas mahus sõltuvalt koolitüübist) spontaanselt kasutatavat keelt: anda teadmisi keelest ja kujundada metakeelelised analüüsi oskused.
- Anda teadmisi emakeele kaudu. Olulisemad on **koduloolised** teadmised ning teadmised **rahvuskultuurist, suhtlemisest ja inimeste käitumisest** (käitumisaktide analüüs ja hinnangute andmine).
- Kujundada oskused õppimiseks emakeelsete tekstide abil, s.t. oskused tekste analüüsida, tekstides orienteeruda, teadmisi ammutada ning verbaalseid töökorraldusi täita.
- Äratada huvi lugemise vastu (ilukirjandus, ajakirjandus, teabetekstid).

Seega on emakeelel kui õppeainel täita järgmised funktsioonid: **õpetav, arendav, rakendav, kommunikatiivne, integreeriv.**

Õppeaine sisu jaguneb **teadmisteks** ning **oskusteks** ja **vilumusteks** ehk protseduurideks.

Jaotus on teaduslik abstraktsioon, sest õpitegevuses on teadmised ja oskused omavahel seotud.

Teadmised jagunevad järgmiselt.

- Teadmised **keeleüksustest**, nende süsteemist ja struktuurist. Nimetatud teadmiste baasiks on keeleteadus.
- Teadmised keele **kasutamisest**, mille aluseks on psühholingvistika ja pragmaatika. Need teadmised kujutavad endast andmeid selle kohta, kuidas keelenormile ja suhtlemissituatsioonile vastavaid ütlusi moodustada ning mõista. Nimetatud teadmised võivad olla keelevaistu tasandil (õige — vale, sobib — ei sobi) või toetuvad teadmistele keelest.
- Teadmised metakeelelisest analüüsist ja sünteesist, s.t., kuidas analüüsida ja sünteesida keelematerjali (nt. häälikanalüüs, foneemanalüüs, sõnavormi ja lause analüüs; sõnavormide, lausete ja tekstide teadlik moodustamine). Nimetatud teadmised määrab metoodika, tuginedes keeleteadusele ja psühholingvistikale.

Õpetamisele kuuluvad teadmised, mis ammutatakse keeleteadusest ja psühholingvistikast, esitatakse jõukohasuseprintsipi arvestades. Nimetatud protseduur (lihtsustamine) on metoodika ülesanne. Seejuures ei tohi aga metoodiline esitus sattuda vastuollu teaduslike faktidega. Teadmiste hulka kuuluvad kujutlused keeleüksustest ja ka oskustest (operatsioonidest) ning vastavad terminid, reeglid, algoritmid. Teadmiste osatähtsus suureneb klassist klassi, kuid kirjutama ja lugema õpetamine eeldab üsnagi palju teadmisi juba I klassist alates.

Oskused koosnevad paljudest sõnalistest, käelistest ja vaimsetest toimingutest ning operatsioonidest. Eesmärkide poolest jagunevad oskused **keelelisteks** (keele kasutamine sõltuvalt kõne funktsioonist) ja **metakeelelisteks** (tegelemine keelega). Oskuste omandamise käigust sõltuvalt jagunevad need **teadlikeks** ja **mitte-teadlikeks** (vt. ptk. 2). Kirjalik kõne on alati enam teadvustatud kui suuline. Keele kasutamise oskused võivad olla ebateadlikud või osaliselt teadlikud. Metakeeleliselised oskused saavad olla ainult teadlikud. Eraldi rühmana on otstarbekas välja tuua **suhtlemis- oskused**, mis aga eeldavad juba keele kasutamist vilumuste tasemel.

Emakeele kui **õppeaine sisu on ajalooliselt muutuv**. Seda põhjustab ühiskonna muutumine (erinev sotsiaalne tellimus), baas-teaduste ning didaktika areng. Olulisemad muutused käesoleva sajandi teisel poolel on seotud baas-teaduste arenguga: on suurenenud süntaksi ja tekstikäsitluse ning semantika osa emakeeleõpetuses. Käesoleva sajandi teisel poolel on hakatud pöörama järjest rohkem tähelepanu ka suhtlemisoskuse kujundamisele. Eestis on nimetatud küsimus muutunud aktuaalseks koos uute õppekavade rakendamisega. Suhtlemisoskuse teoreetiliseks baasiks on pragmaatika ja suhtlemispsühholoogia, samuti etnopsühholingvistika saavutused.

Protseduuride kirjeldamisel eristatakse didaktikas **oskusi ja vilumusi**. Tegevusteooria järgi on vilumused võrreldavad operatsioonidega, oskused toimingutega (vt. ptk. 2.2.1). Laps peab valdama keekekasutust vilumuste tasemel, s.t. moodustama ja mõistma keeleüksusi automatiseeritult. Suhtlemine vajab aga oskusi: ütluste valikut sõltuvalt situatsioonist, adekvaatset reageerimist partneri repliigile, etiketi arvestamist jne. Metakeelised protseduurid sooritatakse kas vilumuste või oskuste tasemel. Loomulikult on vilumused eelistatud.

A. Leontjev (A. A. Леонтьев, 1988, lk. 17) iseloomustab kõnevilumusi ja -oskusi järgmiselt.

- **Kõnevilumused** on omandatud siis, kui õpilane enam ei mõtle, kuidas kõnelda, vaid **mõtleb** sellest, **mida kõnelda**. Kõnevilumusi (kõneoperatsioone) iseloomustavad järgmised tunnused: täielik automatiseeritus, ebateadlik sooritamine (see ei välista mõne operatsiooni teadlikku sooritamist või kontrolli vajaduse korral), vastavus keelenormile, normaalne tempo, kvaliteedi püsivus (nt. häälik hääldatakse õigesti, sõltumata positsioonist või sõna tutvusest).

- **Kommunikatiivsed oskused** tähendavad seda, et õpilane õpib kasutama kõnevilumusi iseseisvalt oma mõtete ja tunnete väljendamiseks ning oskab varieerida kõneoperatsioone sõltuvalt ütluse eesmärgist, suhtlemissituatsioonist ja partnerist. Kommunikatiivsed oskused on alati mingil määral **loomingulised**, erinevad sõltuvalt kõne liigist (kõnelemine, kuulamine, lugemine, kirjutamine).

Vähene loomingulisus või koguni selle puudumine väljendub stereotüüpsuse näol.

4.2. Emakeel abiõppes

4.2.1. Emakeele abiõppe eesmärgid

Abiõppe ülesanne on kindlustada kõigi varem nimetatud emakeeleõpetuse eesmärkide täitmine. Seda saab aga teha tavaõppega võrreldes märgatavalt madalamal tasemel, s.t. sõltuvalt laste võime-test. Lisaks täidab emakeele abiõpe spetsiifilist eesmärki — **korri-geerib abiõppeõpilase arengut.**

- **Kõne arengu korrigeerimine:** keelevahendite omandamise ja kõneoperatsioonide kujundamise suunamine. Sõltuvalt puude (vaimse alaarengu) iseloomust on enam edu loota formaalsete kõneoperatsioonide arendamisel, vähem semantika valdkonnas. Nimelt sõltub semantika areng intellektuaalsete protsesside seisundist rohkem. Korrektsiooni seisukohalt on aga semantika arendamine olulisem.

- **Suhtlemisoskuste korrigeerimine.** Nimetatud eesmärki täidab kogu abiõpe tervikuna, kuid emakeele osa on seejuures kõige suurem. Emakeele kõrval on eesmärgi täitmisel teine oluline õppeaine elu- ja olustikuõpe. Kommunikatiivsete oskuste arendamisel on rõhuasetus suuliste ja kirjalike tekstide mõistmisel. Nimelt tuleb abiõppe lõpetanutel elus kokku puutuda samade tekstidega, mis tavaõppe lõpetanutelgi (tekste elus ei adapteerita). Ise on võimalik ennast väljendada ka primitiivsemalt. Suhtlemisoskuse arendamine sisaldab teadmiste andmist suhtlemise strateegiast ja taktikast (H. Õim, M. Koit, 1994; K. Karlep, 1998) ning loomulikult harjutamist. Teadmiste allikaks on nii igapäevased suhtlemissituatsioonid kui ka ilukirjandustekstid. Harjutuste süsteem suhtlemisoskuse sihipäraseks kujundamiseks kahjuks aga seni EEDs puudub ning laste mõjutamine on küllaltki intuitiivne. Suhtlemise kaks peamist

funktsiooni on teabe vahetamine ja partneri tegevuse reguleerimine (koostöö korraldamine), mis aga tihti põimuvad. Konkreetsemalt eeldavad need funktsioonid mitmeid osaoskusi: kontakti alustamine ja lõpetamine (sh. tervitamine ja hüvasti jätmine), küsimuste ja korralduste ning vastuste sõnastamine sõltuvalt situatsioonist ja partnerist, nõustumine ja äraütlemine, suhtlemise jätkamine, lisa-teabe hankimine jne.

- **Tegevuse korrigeerimine kõne abil.** Tegevuse (sh. õpitegevuse) korrigeerimine eeldab kõne **reguleeriva-planeeriva** funktsiooni (vt. ptk. 3) ja **intellektuaalse** funktsiooni arendamist ning rakendamist. Rõhutada on vaja kõne kui **verbaalse mälu** ja **verbaalse mõtlemise** rolli nimetatud psüühiliste protsesside mehhanismina. Nagu varem märgitud (vt. ptk. 2.3), muudab kõne kogu psüühilise tegevuse kvaliteeti, kaasa arvatud taju ning mälu ja mõtlemise geneetiliselt varasemaid liike. Öeldut arvestades saab väita, et kõne on oluline vahend psüühiliste protsesside korrigeerimisel.

- **Isiksuseomaduste korrigeerimine.** Nimetatud valdkond sisaldab järgmisi ülesandeid: eetiliste ja esteetiliste töökspidamiste kujundamine, oskus hinnata oma ja teiste käitumist, maailmavaate kujundamine, adekvaatse enesehinnangu arendamine. Neid ülesandeid täidetakse loomulikult kogu abiõppe käigus. Emakeel (eriti lugemistund) võimaldab aga tegelda konkreetset selliste küsimustega nagu käitumisaktide analüüs, rahvuskultuur (-kirjandus, -kombed), emotsionaalsed ja intellektuaalsed hinnangud. I–V klassis on lugemistekstid peamiseks allikaks, kust abiõppeõpilane saab teadmisi kodumaast ja rahvuskommetest, käitumisest, omandab isiksuseomadusi tähistava sõnavara jne. Kahjuks võimaldab tänapäeva didaktika kujundada õpilaste hoiakuid ainult kaudselt. Nimetatud ülesannete täitmiseks ei ole seni piisav ka lugemistekstide valik õpikutes.

Kõne arendamine on korrektsiooni eesmärk, kuid kõne on ka abiõppeõpilase isiksuse, psüühika ja tegevuse korrigeerimise üks viisidest.

Kõik nimetatud üldised eesmärgid konkretiseeritakse riiklikus ainekavas ning kooli ja klassi ainekavades.

4.2.2. Abiõppe emakeeleõpetuse sisu ja korraldamise iseärasused

Abiõppe keeleõpetuse ja kõnearenduse teemad on põhimõtteliselt samad, mis tavaõppeski: häälikud ja tähed, sõnavara (sh. sõnatuletus), sõnavormid, lause, tekst. Ka jagunevad tunnid sõltuvalt põhitegevusest keeleõpetus- ja lugemistundideks nagu tavakooli algklassideski. Seejuures on aga omandatavate teadmiste ning oskuste tase oluliselt erinev. Ligikaudu on abikooli lõpetanute emakeele valdamise tase võrreldav tavaõppe III–IV klassi laste teadmiste ja oskustega (sõltuvalt õpilase võimetest ning teemast). On aga valdkondi, kus abiõppe lõpetanu oskused võivad jääda alla isegi tavaõppe I klassi õpilaste keelevaldamisele (nt. praktiline sõnatuletus, liitlausete kasutamine, aktiivse sõnavara maht). Et üheksa aasta jooksul jõutakse tavakooliga võrreldes 2–3 korda vähem edasi, tuleneb kahest asjaolust.

- Abiõppeõpilased omandavad oskusi ja teadmisi aeglasemalt.
- Abiõppes on vaja kujundada oskusi ja vilumusi, mida eakohase arenguga lapsed on omandanud kas juba koolieelses eas või omandatakse need “lisaproduktina” tavapärase õpitemgevuse käigus. Näiteks abiõppelastel tuleb alles koolis omandada liht- ja liitlauseid, sõnatuletus, õppida jutustama. Eraldi ja sageli pikaajalist õpetamist vajab ärakiri, verbaalsete korralduste täitmine jne.

Nii õpetamise eesmärgid kui ka laad on abiõppes tavakooliga võrreldes praktilisemad. Õpitakse-harjutatakse **praktilist grammatikat**, tegeldakse **praktilise tekstiõppega**. Sellise õpitemgevuse eesmärk on omandada keelevahendid ning kõneloome- ja kõnetajuoperatsioonid. Osaliselt samalaadne õpitemgevus on vajalik ka eesti keele kui võõrkeele õppimiseks. Otstarbekas on seejuures eristada (metoodiliselt) **keele praktilist õppimist** (omandamist) ning **praktilisi töövõtteid metakeeleliste ülesannete täitmisel**. Esimest liiki tegevus on näiteks lausete ja tegevuspiltide sobitamine. Kui sellele lisandub lauseskeemi koostamine või valik, on tegemist metakeelelise ülesandega. Praktilisi metakeelelise analüüsi ja sün-

teesi ülesandeid rakendatakse abiõppe kõigis klassides (tavakoolis peamiselt algklassides). Verbaliseerimist rakendatakse sel juhul resultaadi fikseerimiseks ja kokkuvõtete tegemiseks, esikohal on praktilised ülesanded. Näiteks aluse leidmisel lausest ei lähtuta küsimusest *Mis on alus?*, vaid alustatakse kas korraldusega *Leia tegijat nimetav sõna* või hiljem instruksiooniga *Leia alus*. Võimalik on praktilise kõnearenduse ja praktilise metakeelilise analüüsi põimumine. Mõlemal juhul on abiõppes ülekaalus praktiline harjutamine, kuigi teisel kooliastmel kasutatakse vähesel määral ka reeglitel põhinevat õpetamist.

Emakeele kui abiõppe aine sisu iseloomustavad veel järgmised tunnused.

- Kõikide teemade käsitlemisel rakendatakse **semantilist** analüüsi. Keele formaalseid tunnuseid vaadeldakse seoses sellega, kuidas nad eristavad või muudavad keeleüksuse tähendust.
- Lauset käsitletakse mallide kaupa, seejuures rühmitatakse konstruktsioonid kõigepealt semantiliste tunnuste (ruumisuhted, ajasuhted jne.), seejärel välise analoogia (formaalsete tunnuste) põhjal (*Läksin koju, sest ...; Vihma hakkas sadama, sellepärast ...*) Samal põhimõttel rühmitatakse morfoloogilised vormid (*hundi kihvad, joonistas hundi; kuuse, kase; sea, toa*).
- Grammatika seaduspärasuste ning sõnatähenduse selgitamiseks kasutatakse tavakooliga võrreldes oluliselt rohkem sõnaühendit (süntaktilist nominatiivset üksust). Oma väikese mahu tõttu võimaldab sõnaühend pöörata tähelepanu just neile (ja harilikult ainult neile) semantilistele tunnustele, millega parajasti tegeldakse: sõna leksikaalsele tähendusele (*värske leib, värske ajaleht*), sõnavormi grammatilisele tähendusele (*ulatas vennale, pani riulile*) ning sõnavormi formaalsetele tunnustele (*jalutas kepiga, jalutas kepita*) nende ühtsuses.
- Kõnearenduses on lähteüksuseks lause kui minimaalne ütlus. Lauset käsitledes selgitatakse välja sõnavormi ja sõnajärje semantiline roll. Lauseid rinnastavalt seostades ja üksteisesse sisestades omandatakse oskus moodustada keerulisemaid struktuure (*Pall on*

punane. Pall veeres kapi alla → *Punane pall veeres kapi alla*). Teine eesmärk on õppida muutma lauseid kontekstisidusateks. Näiteks: *Kari sõi karjamaal. Suured kased kasvasid karjamaal. Karjane jalutas kaskede all.* → *Kari sõi karjamaal. Seal kasvasid suured kased. Nende all jalutas karjane.* Seega järgneb baaslausete omandamisele muuteoperatsioonide õppimine, mis võimaldab kasutusele võtta **keerulisemad kontekstivälised** ja seejärel **kontekstisidusad** laused.

- Tekstikäsitluse objektiks on **tekstiloom-** ja **tekstitajuoperatsioonid**. Eraldi käsitletakse dialoogi, ahelseostega ning paralleelseostega teksti. Põhjusteks on loome- ja tajuoperatsioonide erinevus, mis tuleneb nimetatud tekstitüüpide struktuurist.

Emakeeleõpetuse **töökorraldust** abiõppes iseloomustavad järgmised tunnused: kontsentrilisus, õpitegevuse erinevused sõltuvalt kooliastmest (I–V ja VI–IX) ning etappidest (I–II, III–V, VI–VIII, VIII–IX), raskusastmete täpne reguleerimine ja iga teema etapi- viisiline käsitlemine (sh. materialiseeritud tegevuse kasutamine), õpetamine osaoskuste kaupa ning algoritmide rakendamine põhi- toimingu kujundamisel, pedagoogi osalemine praktilise tegevuse verbaliseerimisel jm. Abiõppe jaotamine astmeteks ja etappideks tuleneb laste isiksuse ja tunnetustegevuse arengust. Lähtutakse eeldusest, et ligikaudu kolmveerandi õpilaste areng vastab iga etappi iseloomustavatele keskmistele tunnustele (keskmisele tasemele).

Esimesele arenguetapile (I–II klass) on iseloomulikud järgmised iseärasused.

Juhtiv psüühiline protsess on veel taju (osaliselt võrreldav eakohase arenguga lapse omaga enne 5-aastaseks saamist), peamine mõtlemise liik kaemuslik-praktiline, sisekõne ja kõne reguleeriv-planeeriv funktsioon kujunemata, tahtlik või tahtmatu meelde- jätmine ei erine, kasutatakse baaslauset, mis on sageli veel agrammatiline. Kooli astudes ei tunneta abiõppelaps ennast veel õpilase- na: ei ole valmis vaimseks tegevuseks, iseseisvalt suudetakse soo- ritada ainult varem omandatud toiminguid, oma kõne lapse tege-

vust ei reguleeri, pedagoogi kõne vallandab ainult tuttavate toimingu sooritamise.

Esimese etapi ülesanne (kõigis ainetes) on kujundada õpitegevuse elementaarseid oskusi kuulata ja täita korraldusi, osaleda ühistegevuses, töötada koos õpetajaga ja eeskuju järgi. Emakeele seisukohalt on olulisemad järgmised ülesanded: mõista ja koostada lihtlauseid (vähemalt baaslauseid) ja osaleda dialoogis, omandada elementaarsed lugemis- ja kirjutamisoskused (aabitsaperiood ja aabitsajärgne periood). Peamine õpitegevuse vorm on **praktiline harjutamine** (koos didaktilise **mänguga**), rohkesti kasutatakse esemelist ja kujundilist näitlikkust. Kõik uued õpitoimingud vajavad materialiseerimist. Õpitoimingute tulemuse verbaliseerib kas pedagoog või õpilane pedagoogi abiga (laps lõpetab lause, mõnikord vastab küsimusele). Vestlusega vahelduvalt rakendatakse kooskõnet (korraldakse koos). Verbaalne õpitegevus, mis ei tugine tajudele või tajukujutlustele, üldjuhul ei õnnestu.

III õppeaastaks (või III õa-l) ilmneb abiõppelaste psüühika märgatav muutus. Juhtivaks muutub mälu, areneb kaemuslik-kujundiline mõtlemine. Laps hakkab, kuigi vähesel määral, kasutama kõnet oma tegevust reguleerivas funktsioonis (annab näiteks iseendale korralduse *Hakka kirjutama*). Seoses mälu ja sisekõne arenguga on III–V klass sobiv aeg tekstilooma õpetamiseks. Emakeele seisukohalt on teise etapi peamised ülesanded järgmised: kujundada lihtsamad tekstiloomeskused (tekstilähedane ümberjutustus, oma tegevuse kirjeldamine), õpetada mõistma ja kasutama laiendatud lihtlauseid ja koondlauseid (lastele on sel perioodil kalduvus kasutada ahellauseid) ning mõnda lihtsamat liitlause tüüpi (nt. sihitilauseid). Lapsed loevad etapi lõpul peamiselt sõnade kaupa, kirjutavad küll vältevigadega, kuid ei moonuta enam sõna häälikkoostist. Kuid verbaalsete instruksioonide meeldejätmise ja nende järgi tegutsemise ning oma tegevuse verbaliseerimine on endiselt ebatäpne või ei õnnestu üldsegi. Selle tõttu vajab õpiülesannete sooritamine pidevat pedagoogi kinnitust. Raskusi valmistab mitme tunnuse arvestamine õpiülesannete sooritamisel, toime tullakse kaheosalise ülesandega (nt. täita tähelüngad ja sõna-

lünk lauses). Soovitav on kasutada lühikesi verbaalseid korraldusi, mis käivitavad varem õpitud toimingu. Etapil on vajalik õpetada-harjutada ka enesekontrolli (kirjutamisel on selleks sobiv IV–V kl.). Verbaalsete seoste ja üldistuste ebatäpsuse tõttu on otstarbekas tugineda kaemuslik-skemaatilisele mõtlemisele (A. A. Karaeva, 1984), mis vaimset alaarengut arvestava õpetamise tulemusel hakkab kujunema 7–8-aastaselt. Seega on verbaalsed instruksioonid ja tegevuse resultaadi sõnastamine võimalik (osaliselt) asendada skeemide ja sümbolite kasutamisega. Näiteks õigekirjaoperatsioonide järjestuse saab esitada skeemi ja sümbolitega, tulemuse fikseerida noopidega või noopidest koostatud skeemiga.

Ka teisel etapil õpitakse peamiselt praktilisi harjutusi sooritades. Otstarbekas on kasutada näitvahendeid (pildid, skeemid), materialiseerida uusi õpitoiminguid. Õpitegevuse verbaliseerimisel vajab õpilane abi. Tavakoolile iseloomulik reeglite õppimine ja nende järgi tegutsemine annab vähe tulemusi.

Üleminek teisele kooliastmele on seotud mitmete oluliste muutustega abiõppelaste psüühikas (J. Schiff, V. Lubovski jt.). Kõigepealt muutub mõneti täpsemaks ja mitmekesisemaks objektide kaemuslik analüüs. Seetõttu muutuvad täpsemaks kujutlused, õpilased suudavad luua elementaarseid fantaasiakujutlusi. Kujunemas on tahtlik meeldejätmise. Kõne areng võimaldab areneda verbaalsel mälul ja mõtlemisel, kuid keerulisema õppematerjali puhul ilmneb ikka situatiivsete seoste eelistatus.

Äärmiselt oluline õppeprotsessi korraldamisel on lapse kõne funktsioonide areng. Teise kooliastme õpilane suudab juba verbaliseerida oma tegevust ja planeerida tuttavat tegevust. Uued õpitoimingud omandatakse siiski kergemini eeskujul alusel, mitte verbaalsete instruksioonide järgi (eakohase arengu korral kujunevad verbaalsed seosed enne toimingu praktilist omandamist). Seega saab reeglitele tugineda omandatud oskuste ulatuses. Verbaalsete seoste kujunemine on suuremal osal õpilastest aeglane, seoste muutmine nõuab palju aega ja pingutusi (kinnistunud viga on raske parandada).

Kolmanda ja neljanda etapi peamine erinevus seisneb selles, et VI–VII klass on veel kirjeldatud muutuste kujunemise periood, ühtlasi ilmnevad märgatavad erinevused õpilaste kaupa. VIII–IX klassis on kvalitatiivsed muutused (vastavalt võimetele) toimunud, mis ühtlasi mõjutab laste isiksust (muutuvad huvid ja hoiakud).

Kõne funktsioonide areng koos üldise intellektuaalse arenguga mõjutab positiivselt kogu kõnetegevust. Omandatakse peamised liitlausemallid (liitlause kasutamine on siiski agrammatiline), areneb edasi tekstiloomeskus (õpitakse erinevaid jutustamise liike, nagu kokkuvõtlik, jutustamine tegelase seisukohalt, iseloomustuste koostamine), mingil määral mõistavad lapsed metafoore, võrdluskonstruktsioone, omandatakse mõned sõnatuletusmallid. VI–VII klassis jõuab enamus õpilasi ladusa lugemise etapile. Süntaktiline lugemine ei ole tavaliselt küll ilmikas ja keeruliste sõnade puhul rakendatakse mõnikord primitiivsemaid lugemisviise, isegi veerimist. Laste aktiivne sõnavara kasvab märgatavalt, kuid ühtlasi ilmneb sagedamini semantilisi eksimusi (on rohkem sõnu, mille kasutamisel eksida). Enam eksitakse omadussõnade valikul ja mõistmisel, mis tuleneb keskkonna ebatäpsest tunnetamisest.

Psüühika ja kõne ning lugemisoskuse kirjeldatud tase võimaldab kasutada teadmiste omandamiseks tekste (VI klassist alates õpitakse nn. jutustavaid aineid), õppida süstemaatiliselt grammatika põhitõdesid ja omandada metakeeleline baassõnavara, kasutada hargnenud verbaalseid instruktsioone, õppida konspekteerimist (märkmete tegemist). Emakeeles õpitav realiseeritakse seejärel teistes ainetes, kaasa arvatud tööõpetuses.

Ka teisel kooliastmel on õpitegevuses esikohal praktiline harjutamine, mille ülesandeks on teadmiste-oskuste omandamine ja kinnistamine. Suureneb aga harjutamise iseseisvus: kasutusel on üldistatud korraldused, kirjalikud instruktsioonid, väheneb üleklassitöö maht. Harjutatakse ka kirjalikku tekstiloomet, mille põhiline eesmärk on avaldada tagasimõju suulisele kõnele. Oluliselt väheneb kaemuslik-kujundilise näitlikkuse osatähtsus emakeeletundides. Peamiselt kasutatakse skeeme, tabelleid, keelenäidiseid.

Emakeeleõpetuse kesksed ülesanded abiõppes on kõne arengu korrigeerimine, lugemis- ja kirjutamisoskuse kujundamine. Selline eesmärgiseade eeldab **õpetamist kontsentritena**; üks ja sama teema kordub kas mitmel korral või koguni igal õppeaastal. Õppe selline korraldus täidab oma eesmärgi aga ainult siis, kui ühe ja sama teema käsitlemise raskusaste jõukohaselt tõuseb. See saavutatakse järgmiselt.

Sama teema käsitlemise järgneval korral valitakse keerulisem ja ka mahukam keelematerjal, väheneb abistavate võtete kasutamine ning seega suureneb õpilaste iseseisvus, õppimise teadlikkus ja õpitegevuse üldistatuse aste.

Teemade kontsentriiline käsitlus on väheste õppevahendite (sh. õpikute vähesuse) tõttu õpetaja jaoks küllaltki raske — vaja on täpselt ette kujutada tööd samal teemal nii eelmises kui ka järgmises klassis. Praktikas on palju juhtumeid, kus mitme aasta vältel kasutatakse raskusastmelt sama materjali ning samu töövõtteid. Negatiivsed näited on kahesilbiliste lahtiste silpidega sõnade (*kabi-kapi-kappi*) esitamine mitmel aastal õigekirja õpetades või *kes? mis? mida teeb?* tüüpi küsimuste valdav esitamine lugemistundides.

4.3. Emakeeleõpetus ja kasvatus

Terminit *kasvatus* kasutatakse pedagoogikas erinevates tähendustes. Kõige üldisemalt mõeldakse kasvatuses all noore **põlvkonna ettevalmistamist** iseseisvaks **eluks** ühiskonnas. Sellisel juhul sisaldab kasvatus kõiki teadmisi, oskusi, hoiakuid ja hinnanguid, mida inimene omandab. Kitsamalt mõistetakse kasvatuses kui isiksuse kujundamist, s.o. afektiivset tüüpi eesmärkide saavutamist (H. C. Lindgren, W. N. Suter, 1994, lk. 256–258): kujundada ühiskonna seisukohalt otstarbekad **hoiakud** ja **hinnangud** ning õpetada-harjutada last neile **vastavalt käituma**. Põhihariduse lihtsustatud õppekavas (1988) on need eesmärgid sõnastatud **väärtuspädevustena**, osaliselt ka **suhlemispädevustena**.

Kasvatamine sisaldab alati õpetamist. Inimene ei saa põhimõtteliselt käituda kõlbeliselt, kui ta ei ole teadlik kõlblusnormidest ja printsiipidest, väidab L. Kohlberg (H. C. Lindgren, W. N. Suter, 1994, lk. 69). Samuti vajab õpetamist distsiplineeritud käitumine: on vaja teada, millal ja kuidas käituda (teada norme), on vaja seda ka harjutada. Võib julgesti väita, et tulevase kodaniku kasvatamise seisukohalt on **kasvatuseesmärkide (kitsamas tähenduses) täitmine olulisem kui ainealased teadmised ja oskused**. Võimalik on kasvatus omakorda (abstraktselt) jaotada valdkondadeks: töökasvatus, kõlbeline kasvatus, esteetiline kasvatus jne. Tuleb arvestada, et kasvatusese sisu ja eesmärgid on ajalooliselt muutuvad. Näiteks keskajal oli ketserite põletamine igati moraalne. Ametlikult moraalne oli ka “rahvavaenlaste” represseerimine Nõukogude Liidus. Seega võib ühiskonna moraal olla vastuolus kõlbeliste normidega või lihtsalt deklaratiivne (nt. *kommunistlikud moraalinormid*).

Koolis peaksid kasvatusesmärgid täitma kõik ained ja kõik üritused. Kuid aineti on võimalused ühes või teises kasvatusvaldkonnas erinevad. Näiteks emakeele lugemistunnid pakuvad rohkesti võimalusi laste kõlbeliseks kasvatamiseks (käitumisaktide analüüs ja hindamine). Ka distsiplineeritud käitumise kujundamisel on emakeeletundide tähtsus, arvestades tundide hulka (eriti algklassides), suur. Samas tuleb abiõppelaste puhul arvesse võtta, et alakõne, sh. **kõne reguleeriva funktsiooni puudulikkus** raskendab kasvatusesmärkide täitmist. Ainealaste teadmiste ja oskuste õpetamisega võrreldes ilmnevad veel järgmised raskendavad asjaolud:

- käitumine tervikuna on vähe algoritmitav, s.t. on variatiivne ja sõltub konkreetsest situatsioonist (nt. mõnikord on kõlbeline valetada);
- mõjutused (sh. negatiivsed) väljaspool kooli on suured ja võivad lapse jaoks olla olulisemad kui kooli seisukohad;
- abiõppelapse kognitiivse arengu ja tundevalle vahetõttu ei vasta eale, seetõttu on käitumine eakaaslastega võrreldes märgatavalt impulsiivsem (vähem sisemiselt reguleeritud).

Teadmised kõlbelisest käitumisest ning käitumisnormidest ja oskused vastavalt käituda ei kindlusta veel nende (teadmiste ja oskuste) rakendamist. Otsustavaks saab harjumus (lapsel) ja hiljem väärtushinnang. Arvata võib, et diktaatorid totalitaarsetes režiimides teavad kõlblusnorme, ometi põhjustavad nad kannatusi miljonitele (tuletagem meelde J. Stalinit ja A. Hitlerit).

Mis vahekorras on distsiplineeritud käitumine ja kõlbeline areng? H. C. Lindgren ja W. N. Suter (1994, lk. 325) määratlevad distsipliini kui “väljaõpet, mis täiustub ja täpsustub” Eesmärgiks on **enesedistsipliin** — kujundada kasvatusel teel võime oma tegevust suunata ja kontrollida. Seega iseloomustavad distsiplineeritud käitumise kujundamist järgmised märksõnad: **õpe, eneseregulatsioon, enesekontroll**. Vastavalt on õpetajal oluline teada käitumise kujunemise etappe ning abiõppelapse iseärasusi.

J. Piaget (H. C. Lindgren ja W. N. Suter, 1994) leidis, et väike laps ei suuda kõlbeliste otsuste tegemisel arvestada inimeste kavatsusi ja käitumise tingimusi ning langetab otsuseid käitumisahti tulemuse põhjal. Seejuures võtab laps arvesse karistuse tõenäosust ning neile teada olevaid käitumisreegleid. Näiteks serviisi lõhkumist kogemata peetakse suuremaks eksimuseks ühe tassi lõhkumisest, kuigi viimasel juhul üritas laps varastada keedist. J. Piaget nimetab sellist arenguetappi **sunnimoraali** etapiks. Seejärel (koolieas) hakkab kujunema **kooperatiivne** ehk **vastastikune** moraal. Teisel etapil suudetakse arvestada teiste tundeid, hoiakuid ja teabeid ning väärkäitumist hinnatakse laiemas kontekstis (iseloomulik alates 9–10 eluaastast). 10–11-aastane laps saab aru, et igasugune reegel on kokkulepe ning seda võib ühiselt muuta. Kuigi kooperatiivsuse moraal hakkab ilmnema alates koolieast (7-a.), sooritatakse L. Kohlbergi andmetel osa otsustusi ja antakse hinnanguid veel mitme aasta vältel madalamal tasemel (H. C. Lindgren ja W. N. Suter, 1994, lk. 68–69).

Tähelepanu väärib fakt, et õpilase hinnangud ja otsustused langevad madalamale tasemele stressiolukorras.

Abiõppelastel ilmnevad sunnimoraali etapile iseloomulikud hinnangud isegi lõpuklassides: lähtutakse tulemusest, situatsiooni ja motiive (kavatsusi) ei arvestata.

Primitiivsed hinnangud on seotud lapse teadmiste ja kujutluste puudulikkusega. Seejuures tuleb arvestada, et isiksuseomadusi väljendavate sõnade tähendus on üldse raskesti teadvustatav (Дж. Лаккофф, 1995). Ukraina eripedagoogide (A. Kapustin, N. Tarassenko jt.) andmetel suutsid abikooli I–VIII klassi õpilased ainult 1/3-1 juhtudest selgitada, mida pidada aususeks, tagasihoidlikkuseks, lahkuseks jne. Suur osa ülejäänud abiõppelastest (~60%) suudab küll määrata, kas nimetatud tunnus kuulub heade või halbade hulka, täpsem ettekujutus iseloomujoonest (või kõlbelisest tunnusest) neil aga puudub. Näiteks:

Ausus — mitte petta. See tähendab, et ta on hea, lahke.

Ausus — rääkida tõtt, aidata ema ja täiskasvanuid, sõbrustada väiksematega.

Toodud näidetes oli *aususe* valdkonnast nimetatud ainult üks mingi konkreetne tunnus. Mõnikord ei suuda õpilased sedagi. Näiteks:

Tagasihoidlikkus — osata koos töötada.

Viisakus — tähendab saab aru.

Kõlbeliste kujutluste puudulikkust kajastab ka lausete lõpetamise katse. Näiteks: **Viisakas laps on see, kes ei löö kassi.**

Toodud näited ei iseloomusta mingit etappi abiõppes, vaid samalaadseid vastuseid tuleb ette kõikides klassides (nooremates küll rohkem). Seega, laste kõlbeline kasvatus ja käitumise kujundamine eeldab kõigepealt vastavate kujutluste täpsustamist ning nende seostamist sõnadega.

Üldistatud kõlbeliste kujutluste loomiseks saab kasutada pilte, lühitekste, analüüsida käitumisakte klassis jne. Oluliseks tuleb pida tutvumist mitme konkreetse situatsiooniga: abivalmis laps aitab kaaslasel otsida kadunud eset, aitab teist last õppida, aitab ema jne.

Milles seisneb aga kõne roll? Esialgu võimaldab kõne teadvustada juba omandatud praktilisi käitumisoskusi, hiljem võimaldab omandada ka uusi teadmisi.

Käitumise areng võib küll vanuseliselt erineda, kuid alati tuleb lapsel läbida mingid kindlad etapid. Kõrgematele etappidele ei pruugi laps üldse jõuda. Ühes ja samas klassis õppivad lapsed on tegelikult kõlbeline arengu eri etappidel (eriti abikoolis), nende käitumise reguleerimise mehhanismid ei ole ühesugused. Nagu varem juba nimetatud, ilmnevad koguni ühel ja samal lapsel eri arenguastmele iseloomulikud seisukohad. L. Kohlbergi järgi (H. C. Lindgren ja W. N. Suter, 1994, lk. 68) on etapid järgmised.

- **Prekonventsionaalsed** (kokkuleppe-eelsed) astmed: karistuse ja allumise orientatsioon (lapsed püüavad vältida karistust, hoiduda ebameeldivustest); instrumentaal-relativistlik orientatsioon (eelnevale lisandub mõnikord soov ja katse otsida kokkulepet kaaslastega või ka täiskasvanutega). Nimetatud astmed on vastavuses J. Piaget' sunnimoraali etapiga.
- **Konventsionaalne** (kokkuleppeline) moraal: armsa tüdruku / hea poisi orientatsioon (omaks on võetud sotsiaalsete normide stereotüüpsed variandid, arvestatakse teiste ja endi kavatsusi); seaduse ja korra orientatsioon (mõistetakse, et sotsiaalne kord sõltub oma kohuse täitmisest). Kokkuleppelise moraal astmel hakkab kujunema kooperatiivne moraal (J. Piaget' järgi).
- **Postkonventsionaalsed** astmed: sotsiaalse kokkuleppe orientatsioon (käitumise vastavus standardnõuetele, paindlikud otsustused); universaalsete eetikaprinsiipide orientatsioon (inimene järgib reegleid, kuid arvestab ühtlasi universaalseid eetikaprinsiipe). L. Kohlbergi järgi jõuavad isegi täiskasvanud nimetatud astmetele ainult osaliselt. Abiõppelastele pole nimetatud tasandid jõukohased.

Kõlbeliste kujutluste arengust (sh. nende üldistusastmest) sõltub lastele antavate korralduste ning esitatud nõuete konkreetsus/üldistus. Vene pedagoogid (M. Neimark, V Korotov jt.) kujutavad nõudmiste üldistusastet trepina (vt. ka K. Karlep ja E. Vihm, 1977).

- **Konkreetsed nõudmised** (*Seisa sirgelt! Pane vihik lauanurga-le*). Eesmärgiks on esile kutsuda konkreetne käitumisakt. Need nõuded peavad vastama lapse oskustele. Keerulisem toiming tuleb seejuures jaotada osatoiminguteks (operatsioonideks), ette näidata. Abikooli I klassis ei tea näiteks mitte iga laps, mis operatsioonide täitmist eeldab nõue *Istu korralikult!* Sooritatud toiming vajab kinnitust. Suurepäraseid näiteid käitumisaktide jaotamisest osatoiminguteks ja operantsest kinnitusest pakub I. Lovaas (1998).
- **Lähtenõudmised** (*Kui õpetaja tuleb klassi, tõuse püsti!*). Eesmärk on muuta õpitud konkreetsed käitumisaktid **korduvates situatsioonides** harjumuseks. Täitmist on otstarbekas verbaalselt kinnitada (*Tublid lapsed. Täna tõusid püsti kiiresti. Seisad korralikult*), vajadusel meelde tuletada.
- **Nõuded-reeglid** (*Vanemaid inimesi tervita esimesena*). Eesmärk on, et õpilane sooritaks harjumuslikke käitumisakte **erinevates situatsioonides**. Abiõppelastele valmistab selline olukord küllaltki suuri raskusi. Reeglite täitmine vajab nii meeldetuletamist kui ka kinnitamist (kokkuvõtete tegemist) pikema aja vältel.
- **Nõuded-moraalinormid** (*Käitu viisakalt*). Eesmärk on kujundada sotsiaalsete normide jälgimist vähemalt harjumuslikes situatsioonides. Tulemus sõltub mitmest asjaolust, sh. sellest, missugune on lapse ettekujutus (teadmised) normatiivsest käitumisest (nt. mida teab laps viisakusest) ning missugused on lapse oskused ja harjumused.
- **Nõuded-kõlbelised printsiibid**. Nimetatud tasand eeldab paindlikku käitumist, motiivide ja situatsioonide arvestamist. Abiõppe lõpetanutelt võib loota vastavat käitumist ainult üksikutel juhtudel ja sedagi mitte kõigilt õpilastelt.

Nõuete-reeglite ja veelgi enam nõuete-moraalinormide täitmine sõltub kõne arengu järgmistest tunnustest: kõlbelisi tunnuseid (isiksuseomadusi) väljendavate sõnade tähenduse tundmisest (alus — vastavad kujutlused) ning kõne reguleeriva funktsiooni tasemest. Seega on nimetatud etappidele jõudmine lastele jõukohane alles abiõppe teisel astmel ja seejuures mitte kõigile ühtlaselt.

Reeglite ja normide järgi käitumine eeldab ühtlasi **käitumisaktide analüüsi oskust ning distsiplineeritud käitumise harjumusi.**

Käitumisharjumuste kujundamisel on oluline **matkimine, käitumismallide äratundmine ja omaks võtmine.** Abiõppe esimesel astmel, eriti aga esimesel etapil on käitumisakti verbaliseerimine (nagu sel perioodil iseloomulik) pedagoogi ülesanne. Eakohase arenguga laps omandab ettekirjutused esialgu **keeldude näol**, õigeid käitumismalle kinnitavad tegevussituatsioonid. Abiõppelaste puhul on aga otstarbekas teadlikult **kinnitada just positiivseid käitumisakte** (vt. ka I. Lovaas, 1998). I–II klassi lastele on füüsilise kontakt (kallistamine, paitamine) sageli olulisem kui sõnaline kiitus. Äärmiselt tähtis on kindlalt struktureeritud tegevus klassis koos sõbraliku õhkkonnaga (hoolivus). Ühtlasi kehtivad ka abiõppes kõik tegevuse struktuuri loomiseks ja distsipliini alahoidmiseks teada olevad põhimõtted (vt. ka H. C. Lindgren ja W. N. Suter, 1994), näiteks laste jõukohase tegevuse korraldamine; kindlad ja selged ning lühikesed korraldused, kuid mitte jäikus; miimika, tooni, hääletugevuse ja ilmekuse teadlik kasutamine (mitte kaasa minna õpilaste erutusega ja hakata karjuma); laste tähelepanu koondamine (eelkorraldused, tegevuse võimalikult kiire alustamine) ja hoidmine (positiivne kinnitus, individuaalsed märkused, puhkepausid, töövõtete vaheldumine, dialoogirepliikide vaheldumine kooskõnega jm.).

Käitumisaktide analüüsi õpetamiseks pakuvad väga palju võimalusi ilukirjanduslikud **lugemistekstid**. Lugemistunnis õpitud analüüsioskus tuleb seejärel rakendada kaaslaste ja lõpuks oma käitumisaktide analüüsimisel. Viimane nõuab ühtlasi oma tegevuse eelnevat verbaliseerimist. Tegevusaktide analüüsimiseks on soovitatav kasutada järgmist algoritmi (H. M. Бурфетов, 1981).

- Motiivi ja kavatsuse väljaselgitamine: *Mida keegi soovis? Mida otsustas teha?*
- Tegevust soodustavate ja takistavate tingimuste väljaselgitamine: *Mis seda võimaldas? Mis takistas?*
- Tegevuse kirjeldamine: *Mida tegi?*

- Tulemuse (resultaadi) kirjeldamine: *Mis juhtus? Mis oli tulemus?*
- Tegevusakti tulemuse mõju tegijale ja teistele: *Kellele tegi head? Halba? Kes rõõmustas? Kurvastas? Jne.*
- Hinnang: *Mis tehti õigesti? Valesti? Missugune iseloomujoon ilmnes? Jne.*

Kuni lapsed teise isiku kavatsusi ja tegevussituatsiooni ei arvesta (lähtutakse ainult tajutavast käitumisest), võivad tekkida “ootamatud” konfliktid. Näiteks õpetaja tegi korrapidajale ülesandeks vahetunnil mitte ühtegi õpilast klassi lubada, teisel käskis viia klassi seinakaardi. Tulemuseks oli kaklus klassiuksel (isiklik tähelepanek Tallinna I eriiinternaatkoolist). Mõlemad lapsed tegid sel juhul otsustuse allumise orientatsioonist (sunnimoraalist) lähtudes.

Konfliktid tekivad laste vahel alati. Ei piisa nende vältimisest, vaid otstarbekam on hoopiski **õpetada konflikti lahendamata. Selleks**

- kutsub pedagoog esile katkestusi laste ühistegevuses (nt. mängides);
- aitab neid takistusi teadvustada ja suunab lapsi lahendusi otsima;
- näitab või selgitab konfliktide vältimise või lahendamise võimalusi.

Mõneti samalaadne konfliktisituatsioonides orienteerumisega on **hoidumine** kaaslaste ajendatud **korrarikkumistest** või koguni **seaduserikkumistest**. Ukraina kolleegide (V Sinjov jt.) andmetel tegutses 98% vaimse alaarenguga seaduserikkujatest gruppides. Neist vähesed — 10% — olid organiseerijateks ning sedagi ainult toiduainete varastamisel. Põhjendus oli harilikult järgmine: *Süüa tahtsin, aga raha ei olnud*. Valdavalt on abiõppesse kuuluv või kuulunud seaduserikkuja käsutäitja rollis. Pedagoogid nõuavad õpilastelt küll õigeid otsuseid ja karistavad eksimuste eest, kuid vähe õpetatakse ja harjutatakse tegema negatiivseid valikuid, s.t. keelduma ebaõigetest ettepanekutest. Võimalused selleks on

näiteks dialoogi õpetades (*ettepanek* → *nõustumine* või *keeldumine*).

Tekstides kirjeldatud tegelasi hinnatakse harilikult kahest aspektist: kognitiivsest (õige — vale käitumisakt) ja emotsionaalsest (meeldib — ei meeldi). Kui tegevusakti analüüsi oskused on veelapid, võib tekkida vastuolu: tegelase käitumist taunitakse, ta ise aga meeldib. Selliseks “pähkliks” lastekirjanduses on näiteks Joosep Toots, kelle aktiivsus ja ettevõtlikkus kutsub harilikult esile positiivse emotsionaalse hinnangu. Samalaadse probleemi ees on õpetaja ka siis, kui mõni aktiivne ja tunnustatud õpilane saab hakkama pahandusega. Lahendust pakub selline kognitiivne analüüs, kus fikseeritakse käitumise mitu tunnust: aktiivsus, ettevõtlikkus jne. — positiivsed omadused; ohtlik ettevõtmine — vale käitumine. Niisugune analüüs valmistab ühtlasi ette tegelaste (ja kaaslaste) iseloomustamise, mis on ainekavas fikseeritud kooli teisel astmel. Lastel tulebki jõuda arusaamiseni, et ei ole absoluutselt positiivsete või negatiivsete iseloomujoontega inimest. Mõni eksib (käitub valesti) vähem, teine rohkem.

Normatiivse käitumise kujundamine algab konkreetsete korralduste täitmisest. Nende baasoskuste põhjal kujunevad käitumisharjumused. Teadliku ja tahtliku ning paindliku käitumise tase sõltub kõlbeliste kujutluste arengust ning õpilase hoiakutest kõlbeliste normide suhtes. Teadlik ja tahtlik käitumine eeldab ühtlasi oma kõne (sisekõne) rakendamist reguleerivas funktsioonis.

Kõne korrigeerimisel ja kasvatuses tervikuna on äärmiselt oluline tähtsus veel arengut soodustava keskkonna loomisel (ajalooliselt on kasutatud ka lähedase tähendusega termineid *kõnerežiim*, *säästev režiim*). See on kõigepealt **harjumuslik päevakava** ja **rahulik ning hooliv suhtlemine**. Eelistatud on käitumist ja tegevust suunavad repliigid, hoiduda tuleks negatiivsetest märkustest. Näiteks korraldus *Jätka tööd* on otstarbekam kui märkused *Ära mängi* või *Ära nihele*. Tuleb hoiduda hääle sagedasest tõstmisest, pedagoogil ei ole lubatav kaasa minna õpilase erutatud tooniga. Teadlik hääletooni ja -tegevuse muutmine kuulub aga pedagoogimeisterlikkuse

juurde. Õpetaja kõne olgu ühtlasi keskmisest kõnetempost aeglasem ja sisult konkreetne (mitte lobiseda), repliigid mahult lühikesed. Normaalsed tööd segab samuti pedagoogide harjumus korrata õpilaste vastust (loomulikult on lubatud ja vajalik vastuse parandamine). Nimelt ei jälgi klass sel juhul vastajat, vaid ootab õpetaja repliiki. Nimetatud soovitude täitmine on seda olulisem, mida noorema klassi õpilastega on tegemist.

4.4. Emakeele lihtsustatud (abiõppe) ainekava

4.4.1. Ainekava olemus

Õppekava ja selle koosseisu kuuluvad ainekavad (programmid) on riiklik dokument, mida pidevalt täiendatakse ja täpsustatakse. Suuremad muutused järgnevad harilikult ühiskonna sotsiaalsetele ümberkorraldustele. Ka Eestis asuti põhimõtteliselt uute õppekavade koostamisele pärast riigi taasiseseisvumist. Väiksemad muutused tulenevad järgmistest asjaoludest: sotsiaalse tellimuse (haridusstrateegia) muutumine või täpsustamine, baasteaduste ja/või pedagoogika arenemine, haridussüsteemi reformimine (sh. tunnijaotusplaanide muutmine). Nõukogude perioodil tulenesidki ainekavade muutused peamiselt erimethodika arengust ning tunnijaotusplaanide muutmisest. Viimase 30 aasta jooksul on näiteks mitmel korral muutunud emakeeletundide arv, kodulugu on kord kuulunud emakeele koostisse, kord mitte jne.

Ainekava ülesanded.

1. Määrata õpetatavate teadmiste, oskuste ja vilumuste maht klasside kaupa. Need fikseeritakse üldiste eesmärkide ja oodatavate õpitulemuste näol.

2. Määrata käsitletava materjali (teemade) sisu ja maht õppeaasta kaupa.

Põhimõtteliselt ilmneb seejuures kaks vastandlikku tendentsi: fikseerida teemad ja allteemad ning nende õpetamiseks ette nähtud

aeg kas võimalikult konkreetset või vastupidi, jätta konkreetiseerimine täielikult õpetaja ülesandeks. Teine variant eeldab õpetaja suuremaid teadmisi ja oskusi, kuid võimaldab ühtlasi arvestada rohkem klassi taset.

Materjali esitamine ainekavades võib olla kas **lineaarne** või **konsentriline**. Lineaarset ülesehitust kasutatakse juhul, kui teemat (allteemat) käsitletakse ainult üks kord. Lineaarsed ainekavad on iseloomulikud kõrgkoolidele, ka keskkooli ainetele. **Abiõppe** emakeele ainekava on seni alati koostatud **konsentriliselt**. See tuleneb praktilise kõnearenduse vajadustest, mis eeldab ühe ja sama teema käsitlemist järjest põhjalikumalt. Sel juhul on oluline määrata teema (allteema) ja oskuste maht ning raskusaste iga klassi jaoks. Nagu varem märgitud, on konsentrilise käsitluse puhul alati oht, et raskusaste ei tõuse küllaldaselt või tõuseb liiga järsult.

4.4.2. Emakeele abiõppe ainekava ajalugu

Kuni 1967. aastani olid eestikeelsetes abikoolides kasutusel tavakooli algklasside ainekavad (kasutati terminit *programm*id), kuigi nelja õppeaasta materjali käsitleti kaheksa õppeaasta jooksul (K. Карлеп, 1982). Tavakooli ainekava venitatud variant ei saanudki kindlustada jõukohast õpetust, sest laste kõne ja psüühika areng ei võimaldanud püstitatud nõuete täitmist. Näiteks ainekava järgi tuli III klassis käsitleda koma kasutamist liitlauses. Nagu tänapäeval teada, kasutavad abiõppe III klassi lapsed liitlauset veel äärmiselt napilt. Koma kasutamise õpetusele peab tegelikult eelneva liitlause mõistmise ja koostamise harjutamine. Sellised teemad ainekavas näitavad, et abiõppelapse tegelikud vajadused olid teadvustamata.

1967. aastal valmis üleminekuainekava. Koostamisel osalesid peamiselt Tallinna ja Kosejõe eriinternaatkooli pedagoogid. Mõeldud oli kehtestada ainekava kolmeks aastaks. Eesmärgiks oli kõigepealt parandada laste lugemis- ja kirjutamisoskust. Küllaltki süsteemilt esitati kahjuks kõnearenduse ja praktilise grammatika

teemad, nõuded lugemistunnile osutusid ikkagi liialt kõrgeks. Käesoleval ajal on alust väita, et Eesti eripedagoogid sel ajal enam ei suutnudki: eksperimentaalsed andmed abiõppelaste kõne seisundist puudusid, ainekava koostajate teoreetiline ettevalmistus piirdus kõrgkoolis õpituga (tuletagem meelde, et eripedagoogide õpetamist eesti keeles alustati alles 1968. a.). Puudustele vaatamata oli see esimene katse arvestada abiõppelaste arengu iseärasusi. Üleminekuprogramme kasutati 1975. aastani. Aja jooksul osutus isegi lugemis- ja kirjutamisoskuse kujunemise raskusaste ebatäpseks. Nimelt muutus algklassides tehtud töö tulemusel vanemates klassides ettenähtud raskusaste liialt kergeks.

1974. aastal publitseeritud uue ainekava projekt (koostajad K. Karlep, E. Markvart, E. Vihm) tugines juba eksperimentaalsetele andmetele, mida koguti üliõpilaste abiga, ning Tartu abikoolis katsetatud meetodikale. Loomulikult oli neid andmeid veel vähe.

Ainekava ja erimetoodika põhimõtteid tutvustati õpetajatele 1975. aasta suvekursustel, mis võimaldas edaspidi kontrollida programmi jõukohasust kõigis eestikeelsetes abikoolides. Haridusministeeriumi abiga kindlustati järgnevatel aastatel ka tagasiside (arvamusi koguti kõikidest abikoolidest).

1975. aastal rakendatud ainekava projekti peamised puudused olid järgmised: määramata oli allteemade tundide arv (sel ajal oli klassi kalenderplaani koostamise aluseks riiklik programm), nõuded materjali omandamise taseme kohta olid küllaltki üldised (esmajoones olid konkretiseerimata kõnearenduse nõuded).

Projekti täiendamise ja täpsustamise järel publitseeriti 1979. aasta ainekava kahes osas (koostajad K. Karlep, A. Kontor ja E. Vihm).

- Abikooli programmid: *Emakeel I–IV klass* (92 lk.). Emakeele programm sisaldas ka kodulugu.
- Abikooli programmid: *Eesti keel V–IX klass* (53 lk.).

Emakeele ainekava jagunes kolmeks valdkonnaks: *kõnearendus ja keeleõpetus, lugemine ja kõnearendus, kodulugu* (I klassis lähtuti perioodidest: aabitsaealne periood, aabitsaperiood). Eesti keele

programmis (V–IX kl.) koduloo valdkond loomulikult puudus, sest jutustavate ainetega alustati V klassist.

Brošüüride mahust 92 lehekülge moodustas seletuskiri, kus esitati konspektiivselt emakeele abiõppe eesmärgid ja meetodilised seisukohad. Seetõttu sarnanes publitseeritud ainekava sisuliselt õpetajaraamatule.

Programmides fikseeritud keeleõpetuse teemade ja esitatud nõuete jõukohasus oli selleks ajaks kontrollitud vähemalt Tartu abikooli eksperimentaalklassides. 70–80% ulatuses oli olemas ka harjutusmaterjal, kuigi valdavalt käsikirjade näol. Suure osa harjutusmaterjalidest sisaldasid üliõpilaste kursuse- ja diplomitööd. Mitmest üliõpilasest kujunesid hiljem õppekirjanduse kaasautorid.

Sel ajal kehtinud üleliiduliste (venekeelsete) programmidega võrreldes olid eestikeelsesse ainekavasse tehtud mitmed muudatused (osa neist mõjutas arvatavasti hiljem ka venekeelsete programmide täiendamist). Olulisemad neist olid järgmised.

- Oluliselt mahukamalt oli ette nähtud **liitlause** käsitlemine (tähdenduse mõistmine, praktiline koostamine) ja **sõnatuletus**.
- Alates III klassist rõhutati **sõnaühendi** osatähtsust nii sõnavara-töös kui ka grammatika seaduspärasuste praktilisel omandamisel.
- Grammatika käsitlus tervikuna oli ette nähtud süntaktilisel alusel (sõnavorm ja selle tähendus lauses ning sõnaühendis), materjali rühmitamise aluseks oli semantiline printsip. Näiteks käändevormi käsitlus oli ette nähtud käändefunktsioonide kaupa.
- Kõikide teemade puhul püstitati **semantilise analüüsi** nõue.
- Programm sisaldas lisaks ainele ka õpetatavate **oskuste ja vilumuste** loetelu klasside kaupa, seletuskirjas esitati samuti **soovitavad töövõtted** ja nende raskusaste.
- Lugemise ja kõnearenduse valdkonnas ei piirdutud lugemistechnikale esitatud nõuetega, vaid esitati ülesanded klasside kaupa ka tekstide analüüsiks ning tekstilooemeoskuse kujundamiseks.

Kõik nimetatud põhimõtted on säilitanud oma aktuaalsuse ka käesoleva raamatu kirjutamise ajaks.

1979. aasta programmi puudustest võib nimetada järgmisi: tähelepanu ei pööratud lausele sidusas tekstis (kontekstisidusa lause struktuur, muuteoperatsioonid); suulise väljendusoskuse (kõne pragmaatika) arendamise ning konspekterimisoskuse kujundamise nõuded olid täpsustamata.

Järgmine abiõppe eesti keele ainekava ilmus 1988. aastal (koostajad K. Karlep, E. Vihm). Vajadusi selle järele oli mitu: muudetud oli abikooli tunnijaotusplaan, IX klass oli muutunud kohustuslikuks (varem kutseklass), kodulugu eraldati omaette aineks, kogutud oli täiendavaid andmeid abiõppelaste arengust ja emakeele õpetamise võimalustest. Nimetatud ainekava peamised muutused seisnesidki selles, et täpsustati-konkretiseeriti teemadele ja allteemadele esitatud nõudeid (seletuskirja küll lühendati enam kui poole võrra). Ühtlasi esitati eelnevast detailsem teemade käsitlemise ajaline jaotus. Viimane on eeskujuna kasutatav klassi ainekava koostamisel ka 1998. aasta õppekava järgi töötades (kuni puuduvad õpetajaraamatud). Endiselt jäi deklaratiivseks (täpsustamata) suhtlemisoskuse kujundamine.

Kõik lühidalt kirjeldatud ainekavad kajastavad metoodilise mõtte arengut 30 aasta jooksul. Ühtlasi leidub seal epohhile omaest ideoloogiast tingitud sõnastusi ja teemasid, mis käeoleval ajal tunduvad naljakana (oktoobrilapsed, pioneerid, V. I. Lenini sünnipäev, suur kodumaa NSV Liit jne.). Kuid ilma ideoloogilise taagata programme ei avaldatud.

Tavakooli ainekavadega võrreldes olid abikooli programmid (1979, 1988) detailsemad, seletuskirjad sisaldasid rohkem metoodilisi soovitusi, õpitava aine (keele) kõrval rõhutati oskuste osatähtsust. Kõiki kirjeldatud programme iseloomustas praktiline suunitlus rõhuasetusega kõne mõistmisele ja kõneloomele.

4.4.3. Emakeele ainekava põhihariduse lihtsustatud (abiõppe) õppekavas

Pärast Eesti taasiseseisvumist alustati põhimõtteliselt uute õppekavade koostamist ja rakendamist. *Põhihariduse lihtsustatud (abiõppe) õppekava* publitseeriti 1998. aastal. Selle aluseks oli põhihariduse riiklik õppekava. Mõlema koostamisel lähtuti järgmistest seisukohtadest.

Õppekava moodustab **üldharidusliku terviku**. See määrab õpilaste õppeaja, õpetamise ja kasvatamise eesmärgid, kooliastmete nõuded ning peamise õppesisu aineti.

Õppekava koosneb **üldosast ja ainekavadest**. Üldosas esitatakse õpetuse ja kasvatuse **üldeesmärgid** ning õppekava **põhimõtted**, nagu võrdne võimalus hariduse omandamiseks, lähtumine humanismi ja demokraatia põhimõtetest, õpilaste aktiveerimine ja õpitegevuse kujundamine, õppekava avatus (konkreetses kooli ja klassi ning sotsiaalse tellimuse arvestamine). Üldosas esitatakse samuti õppekorralduse alused: õppeprotsessi astmed, tunnijaotusplaan, õpitavate oskuste valdkonnad, hindamise põhimõtted, riikliku õppekava konkretiseerimise tasandid (kooli õppekava, klassi õppekava, individuaalne õppekava). Üldosas on fikseeritud samuti **pädevused**, mille kujunemine toimub kõigi õppeainete vahendusel, tunni- ja koolivälises tegevuses, samuti vanemate mõjutamisel. Pädevuste valdkonnad on järgmised: **suhtlemispädevused**, **väärtuspädevused** (suhtumised, hoiakud) ning **tegevuspädevused** (toimetulek elus, õpioskused jne.). Uues õppekavas väärivadki tähelepanu üldised pädevused, millest lähtuvalt püstitatakse ainete õpetamise eesmärgid. Nimetatud seisukoha realiseerimine võimaldab nimelt ületada seni liialt ainekeskset õppeprotsessi. Iga aine õpetamine kui omaette eesmärk on püütud asendada õpilase õpetamise ja kasvatamisega ainete abil (kaudu).

Iga ainekava moodustab osa tervikust. Ühe või teise aine õpetamisel lähtutakse sellest, missuguste üldiste pädevuste kujundamist õppeaine rohkemal või vähemal määral võimaldab. Vastavalt

öeldule eeldab õppeprotsess, võrreldes varasema lähenemisega, oluliselt suuremat ainete integreeritust.

Põhihariduse lihtsustatud (abiõppe) õppekava iseloomustavad peale öeldu mitmed iseärasused.

- Lihtsustatud õppekava (LÕK) keskendub suuremal määral elus iseseisva toimetuleku kujundamisele. Omandamisele kuuluvad paljud elementaarskused, mida eakohase arenguga lastel koolis õppida pole vaja (on varem omandatud).

- LÕKis on fikseeritud sotsiaalse rehabiliteerimise, sh. korrigeerimise ülesanded, mille järgi eakohase arengu puhul puudub vajadus.

- Ainekavad on tavakooli omadega võrreldes oluliselt lihtsustatud. Seejuures püütakse anda terviklik haridus, mis oleks elus toimetulekuks piisav (arvestatakse, et lõpetanu oma haridusteed enamasti ei jätka). Elus toimetulekuks on emakeeleõpetusel äärmiselt oluline roll: lugemisoskus ja elementaarne kirjutamisoskus, kõne mõistmine, suhtlemispädevused jne.

- Tunnijaotusplaani erineb vastavast plaanist tavakoolis. Lisanduvad rütmika, elu- ja olustikuõpe, tööõpetuse maht on oluliselt suurem jne. Abiõppe tunnijaotusplaani avaldab mõju ka emakeeleõpetuse sisule ja eesmärkidele. Kõnearenduses saab tugineda elu- ja olustikuõppele suhtlemisoskuse kujundamisel, tööõpetusele kõne reguleeriva funktsiooni arendamisel. Palju võimalusi tajukujutluste loomisel ja seega sõnavara omandamisel pakub kodulugu. Samas eeldab mitme teise aine õppimine (matemaatika, loodusõpetus, ajalugu, maateadus) küllaldast kõne arengu taset, seega vastavat ettevalmistust emakeeleõppes.

- Tavakooliga võrreldes erineb õppeprotsessi jaotus astmeteks. Kui tavakoolis jaguneb põhihariduse omandamine kolmeks astmeks (iga aste kestab kolm õppeaastat), siis abiõppes eraldatakse kaks astet (I–V kl., VI–IX kl.), mis omakorda koosnevad etappidest. Jaotuse erinevus tuleneb abiõppelaste arengu iseärasustest. Iga astet ja etappi iseloomustavad ühtlasi laste kõne ja suhtlemise

iseärasused (vt. ka ptk. 3). Üldised pädevused esitatakse etappide kaupa. Tavakooliga võrreldes on pädevusnõuded lihtsustatud.

Emakeele abiõppe ainekava koostamisel on lähtutud lihtsustatud õppekava üldosast (nagu mainitud, on selle aluseks omakorda riiklik põhihariduse õppekava) ning nendest seisukohtadest, milleni jõuti 1988. aasta emakeele programmides. Nagu tavakooliski määratletakse emakeelt abiõppes kui **õppimise eesmärki** ja **vahendit**, õppimisele kuuluvad kõik kõne viisid, ka teemade loetelu on üldjoontes sama. Ainekava erineb aga nii tavakooli ainekavast kui ka varasematest abikooli programmidest. Põhihariduse riikliku ainekavaga võrreldes ilmnevad järgmised iseärasused: käsitletava materjali maht on väiksem, nõuded teadmistele ja oskustele on madalamad (eriti väike on keeleteadmiste osa), rõhutatakse emakeeleõppe korrigeerivat rolli ja õppimise praktilist suunitlust (praktilist harjutamist), kõnearenduses pööratakse oluliselt rohkem tähelepanu kõnefunktsioonide kujundamisele. Ühtlasi on ainekava märgatavalt detailsem ning eeldatavad õpitulemused on fikseeritud iga õppeaasta kohta (tavakooli ainekavas astmete kohta). Nimetatud konkreetsuse ja hargnevuse eesmärgiks on abistada õpetajat individuaalse ainekava (IAK) koostamisel tavakoolis ning klassi ainekava koostamisel erikoolis.

1988. aasta abiõppe ainekava võrdlemisel eelnevate programmidega ilmnevad nii sarnasused kui ka erinevused. Põhimõtteliselt on säilinud teemade ja allteemade loetelu, materjali käsitlemise raskusastmed, kontsentrilisus ehk spiraalsuse põhimõte W-R. Walburgi (1988) järgi, korrektsiooniline ja praktiline suunitlus.

Kuid peatugem esmajoonel erinevustel, mis kajastavad uute õppekavade põhimõtteid.

- Emakeele ainekava on mõtestatav ainult **koos õppekava üldosaga**: emakeeleõpetus realiseerib üldosas püstitatud eesmäärke, kujundab selles nimetatud pädevusi, s.t. on osa tervikust. Nime- tatud seisukoht eeldab ainete seoste süvendamist.

- Riiklik ainekava on **raamkava**, mille põhjal koostatakse hargnenud klassiainekavad (KAKd) ja/või IAKd. On loomulik, et KAKd peaksid koolide ja ka paralleelklasside kaupa erinema, rääkimata individuaalsetest ainekavadest. Selline käsitlus annab õpetajale küllaltki suure vabaduse (teema käsitlemise aeg, raskusaste, vahe-eesmärgid), eeldab aga oskust määrata klassi taset ning ette kujutada laste õpitegevuse arengut (potentsiaale ja pädevusi). Ühtlasi püstitab kirjeldatud olukord kõrgemad nõudmised õppekirjanduse koostajatele, vajalikud oleksid õpetajaraamatud.

- Ainekava üldosa on võrdlemisi lühike (4 lk.) ja piirdub õpetuse eesmärkide ning metoodika põhimõistete esitusega. Nimetatud olukord eeldab järjekordselt, et õpetaja käsutuses oleks metoodiline kirjandus.

- Ainekava on esitatud kooliastmete ja etappide kaupa, mis võimaldab õpetajal paremini teadvustada abiõpet vajavate laste arengut ning õpetuse vahe-eesmäärke.

- Õppesisu struktureerimisel ei lähtuta enam kahest valdavast tunnitüübist (lugemine, keeleõpetus), vaid struktuuri aluseks on emakeeleõpetuse eesmärgid tervikuna. Nende täitmine võib toimuda (ja toimubki) nii keeleõpetuses kui ka lugemistekste käsitledes. Peamised õppesisu koostisosad (valdkonnad) on järgmised: suhtlemine ja väljendusoskus, tunnetustegevus, lause ja sõnavara, lugemine ja kirjutamine, keeleteadmised ja -oskused.

- Õppesisu kajastab **potentsiaale, õpitulemused pädevusi**, mileni vähemalt 75% õpilastest õppeaasta vältel eeldatavasti jõuab. Kui õpilane ei suuda kirjeldatud tulemusteni jõuda, koostatakse talle IÕK.

Kõik nimetatud ainekava tunnused võimaldavad senisest rohkem arvestada klassi ja iga õpilase iseärasusi. Seda aga juhul, kui õpetajad omandavad oskuse koostada konkreetset sisulist KAKd ja IAKd.

4.4.4. Emakeele abiõppe klassiainekava ja individuaalne ainekava

Õppekava üldosas on märgitud, et abikool (abiklass) kujundab riikliku õppekava alusel oma õppekava. See eeldab koolikollektiivi otsustusi kooli (klassi) arengusuundade ja eripära kohta. Ainekavas määratakse õppesisu klassiti, integratsioonivõimalused (Põhihariduse lihtsustatud ..., 1998, lk. 14).

Võrreldes aastaid kasutusel olnud tööplaanidega, peaks KAK traditsioonilisest kalendaarplaanist oluliselt erinema. Kuigi seni Eestis KAKde koostamise kogemus puudub, on võimalik peamised nõuded esitada. Nagu iga ainekava, on ka KAK osa tervikust (klassi õppekavast). Seega on igati põhjendatud emakeele KAK koostamine koostöös teiste ainete õpetajatega. Nimetatud koostöö eesmärgiks on konkretiseerida üldiste eesmärkide täitmine sõltuvalt ainest. Näiteks abiõppe esimese astme esimese etapi ülesannet *Õpilane oskab kuulata ja küsimustele vastata* ei täideta mitte ainult emakeeletunnis. Olles selgitanud õpilaste suhtlemisoskuse taseme, saab emakeeleõpetaja anda soovitusi teistele (nt. kunstiõpetuse, käsitöö- ja kehalise kasvatuse) õpetajale selle kohta, missuguseid lausekonstruktsioone ja kui pikki lauseid kasutada, missuguseid sõnu selgitada-aktiveerida, kuidas abistada õpilast tegevuse verbaliseerimisel jne. Samas klassis õpetavate pedagoogide koostöö tulemusel selgitatakse välja (lepitakse kokku), missuguseid kõnearendusülesandeid täidetakse **emakeeletundides**, missuguseid teistes ainetes ning mis ulatuses tuleb teiste ainete õpetajatel arvestada emakeeles õpitut (lausemallid, teksti analüüsi oskus, jutustamisoskus, lugemistehnika, õigekiri). Emakeeleõpetajal on omakorda otstarbekas teada, missuguseid lausemalle ja sõnavara ning millal tuleks teiste ainete huvides õpetada. Võimalikult konkreetse KAK koostamise eeldus on laste pädevuste ja potentsiaalide väljaselgitamine ainelõikude kaupa. Soovitatav on seejuures emakeeleõpetaja ja logopeedi koostöö. Kuni puuduvad testilaadsed diagnostilised ülesanded, saab kasutada igapäevast harjutusmaterjali. Laste pädevusse klassis kuuluvad ülesanded, mille sooritab posi-

tiivsele hindele ligikaudu 75% lastest. Mõnikord võib klassis ilm- neda taseme järgi kaks suuremat rühma. Sel juhul tuleb neile rühmadele püstitada erisugused eesmärgid. Nõrgemate õpilaste (~25%) edasine uurimine võimaldab välja selgitada, kes neist va- jab IAKd. Näiteks I klassi teise poolaasta alguses võib häälik- analüüsi pädevuste uurimise tulemus olla järgmine: *üheksa õpilast (klassis 12 last) suudavad häälimise abil iseseisvalt määrata hää- likujärje lihthäälikutest koosnevates ühe- ja kahesilbilistes sõna- des, pikemaid või keerulisema häälikkoostisega sõnu iseseisvalt analüüsides on erineval määral vigu.* Järgneb potentsiaalide tase- me uurimine. Nõrgemate laste puhul (3 õpilast) tehakse seda kõigepealt ühe- ja kahesilbiliste sõnadega. Kui mõni neist lastest tuleb abistamisel ühe- ja kahesilbiliste sõnade analüüsiga toime, kasutatakse ka keerulisemaid sõnu. Teistele lastele esitatakse kohe pikemaid ja keerulisema häälikkoostisega sõnu (nt. *kollane, mesi- lane; karp, pliiats, kauplus, taldrik*). Eesmärk on leida, missuguse häälikkoostisega sõnade analüüs on üldse võimalik ning missugust abi tuleb sel juhul osutada (abiks skeem, analüüsides kasutatak- se noope, analüüs õnnestub pärast õpetaja häälimist skeemi põh- jal jne.).

Kui potentsiaalid on välja selgitatud, järjestatakse õpetamisel kasutatav materjal selle raskust arvestades: fikseeritakse käsitle- mise raskusaste (õpetaja abi ja abistavad vahendid) ja selle eelda- tav muutmine, oletatavad tulemused teema käsitlemise lõpuks, tee- ma käsitlemise aeg. KAK koostamisel on seega oluline teada iga õpitoimingu operatsioone ehk **osaoskusi** ning laste **abistamise võimalusi**: tegutsemine koos õpetajaga, eeskuju, näidise, hargne- nud instruksiooni (instruksiooniks võib olla ka sümbolite abil esitatud algoritm), õpitoimingu käivitava lühikese korralduse jär- gi; ülesande lahendamine materialiseeritult, näitvahendite abil, verbaalselt. Igas klassis ja igal õppeaastal tuleb koostada oma KAK. Paralleelklasside ainekavad võivad küllaltki suures ulatuses erineda.

Varem kasutusel olevate tööplaanidega võrreldes on KAK eri- nevused järgmised.

- KAK sisaldab klassi taseme (pädevused, potentsiaalid) lühikese kirjelduse ainelõikude kaupa.
- KAKs on märgitud materjali raskusaste ja teema käsitlemisel rakendatav abi.
- KAK kajastab oletatavaid õpitulemusi, s.t. kujundatavate oskuste ja teadmiste taset sõltuvalt keelematerjali keerukusest ja/või suhtlemissituatsioonist.

Nagu teada, puuduvad Eestis seni KAKde koostamise kogemused. Esimesed katsed on siiski olemas. Järgnevalt esitatud ainekavade näidised pärinevad 1998/99. õppeaastast Tartu Kroonuaia koolist. Neid on mõttekas vaadelda kui ühte võimalust. Kindlasti muutub järgmiste aastate jooksul nii klassi ainekavade struktuur kui ka konkreetsus. Tundub, et rohkem vajab täpsustamist lugemistundide ainekava põhimõte. Järgnevalt esitatud näidistes ei kajastu näiteks töö sõnavaraga, eetiliste kujutluste arendamine jne. Olukord paraneb arvatavasti siis, kui kooli jõuavad abiõppele koostatud lugemiskud koos õpetajaraamatutega.

III klass (keeleeõpetus)

Teema	Aeg	Lähtetase	Arendatavad oskused	Eeldatav õpitulemus
Hääliku <i>e</i> pikkused	12.– 16. okt.	Õpetaja eeskujul hääldatakse <i>e</i> kolmes pikkuses. Seostatakse hääliku pikkus, noopi ja grafeem. Neli õpilast (nimed) ei erista hääldatud sõnas alati pikka ja ülipikka häälikut.	Hääliku pikkuse muutmine (skeemid, noobid), määramine, noobi ja grafeemi valik (2-silbilised sõnad).	Muudetakse <i>e</i> pikkust abiva henditele tuginedes, määratakse häälikupikkust võrdleva hääldamise alusel, kirjutatakse õigesti pärast noobi valikut, loetakse vastavalt kirjapildile (2-silbilised sõnad).

V klass (keeleõpetus)

Teema	Aeg	Lähtetase	Arendatavad oskused	Eeldatav õpitulemus
Veaohtlikud suluta kaashäälikud liitsõnas	2.–7. okt.	Eristatakse häälikurühmi, tuntakse ära veaohtlikud häälikud liitsõnas. Muudetakse ja määratakse häälikupikkust oma võrdleva hääldamise järgi (õpilaste arv), tiiviku abil (õpilaste arv).	Liitsõna ja selle komponentide, veaohtlike häälikute äratundmine. Häälikupikkuse muutmine ja määramine eraldi täiend- ja põhiosas.	Õigekiri järelkontrolliga (1. rühm), pärast eelnevat analüüsi (2. rühm).

Lugemine (V klass)

Tekst	Aeg	Arendatavad oskused		
		Lugemistehnika	Orienteerumine tekstis	Jutustamine
Sipelgas leiab öömaja	7. okt.	Õpitud teksti laadus, õige ja ilmekas lugemine. Harjutamine: liigendatud sõnade lugemine, sün-tagmade kaupa lugemine orientiiride abil, ilmekuse harjutamine matkides.	Lõigu, lausete ja sõnade leidmine suuliste korralduste järgi teistkordsel lugemisel. Peamõtte sõnastuse leidmine (tekstist või valikuks antud lausetest).	Tekstilähedane jutustamine abiga: pilt ja tugi-sõnad, lauselüngad.
Rohutirts ja jaaniussike	8. okt.			
Põrnikas ja tigu	9. okt.			

Märkus. Lähtetase on fikseeritud õppeaasta alguses, oodatavad õpitulemused on esitatud pikemate ajalõikude ulatuses.

Individaalainekava kui IÕK osa koostatakse mis tahes koolis või klassis õppivatele teistest oluliselt erinevate oskuste ja võimetega õpilastele, kes vajavad KAKst erinevat õppesisu ja tingimusi kas **kogu aine** või **ainelõigu** õppimisel. Nõuded võivad KAKga võrreldes olla kas lihtsustatud või kõrgendatud. Viimane vajadus esineb emakeele abiõppes siiski harva.

IÕK koostamise juriidiliseks aluseks on Eesti haridusministeeriumi 12. septembri 1997. aasta määrus nr. 17 ning riiklikud õppekavad. Metoodilisi soovitusi saab Taani haridusministeeriumi initsiatiivil avaldatud teemavihikust nr. 16: *Kool ja eriõpetus: individuaalsete õpetamisplaanide koostamine* (1996). Tuleb nimelt arvestada, et emakeele IAKde vajadus koolisüsteemis üldse on küllaltki suur, IAKd abiõppes moodustavad sellest ainult väikese osa.

Emakeele IAK koostatakse abiõppes järgmistel juhtudel.

- Abikoolis või -klassis õppivatele lastele, kelle pädevused ja potentsiaalid ei vasta emakeele KAK nõuetele. Selline vajadus ilmneb valdavalt neil lastel, kellel vaimne alaareng kombineerub lokaalse kõnepuudega või kelle intellektuaalne potentsiaal on klassi keskmisest oluliselt madalam (mõõduka alaarengu piiril). Põhjusi võib olla ka teisi, näiteks tavakoolist üle tulnud õpilase puudulikud oskused.
- Teistes koolitüüpides õppivatele lastele, kes vajavad abiõpet. Näiteks vaimse alaarenguga õpilasele tavakoolis tuleb alati koostada IÕK, sh. emakeele IAK.

IAKde rakendamine ei kajasta õpetaja töö puudujääke, vaid vastupidi, on pedagoogi pädevuse näitajaks. Nimelt on otstarbekas vaadelda IAKd kui lapse iseärasusi arvestavat õpetamise varianti, mitte kui alternatiivi. Seega on otstarbekas koostada IAK võimalikult vara, mitte oodata mitu aastat lapse küpsemist.

Emakeele IAK täitjaks on esmajoones emakeeleõpetaja. Harilikult toimub siiski tööjaotus. Osa ülesandeid täidab logopeed, võimaluse korral ka parandusõppe õpetaja ja kasvataja. IAK nõuete teadmine on vajalik kõigile pedagoogidele, kes klassis töötavad.

Otstarbekas on kaasata ka lapsevanemad, keda vastavalt instrueritakse.

IAK struktuur ja koostamise käik on üldjoontes samad, mida rakendatakse KAK puhul. Mõningad erinevused siiski ilmnevad.

- Õpilase potentsiaalide väljaselgitamine on põhjalikum. Vastavalt on ka käsitletava materjali ning raskusastmete kirjeldus detailsem. Võivad lisanduda ülesanded, mida abiõppe KAKs ei ole (nt. häälikuseade, sõnade eristamine kuulmise teel, käe peenmotoorika arendamine halvatuse korral, täiendavad ülesanded optilise-ruumilise taju arendamiseks jne.).

- IAK kajastab emakeeleõpetaja ja teiste spetsialistide tööjaotust.
- IAKsse märgitakse selle kontrollimise ja täpsustamise aeg (poolaasta või aasta jooksul).
- Vajaduse korral lisatakse IAKsse õpilase hindamise kriteeriumid.

IAK järgi töötamine on kõige lihtsam juhul, kui õpilane tegeleb sama teemaga ja vähemalt osaliselt sama õppematerjaliga mis teisedki õpilased klassis, kuigi erineval raskusastmel. Õpetaja jaoks on töökorraldus hoopiski keerulisem, kui tuleb rakendada täiesti teistsugust õppematerjali ning metoodikat, mõnikord ka erinevat tunnijaotusplaani. Sellises olukorras on õpetaja tavakoolis, kui klassis õpib abiõppelaps. Viimasel juhul on erikooli suunamine harilikult parem lahendus. Ka abikoolis tuleb mõnikord kaaluda õpilase üleviimist, näiteks toimetulekuklassi.

4.5. Emakeeleõpetuse seos teiste ainetega

Lihtsustatud õppekava käsitleb kõikide õppeainete õpetamist-õppimist kui süsteemset ja struktureeritud tervikut. Nimetatud seisukoht eeldab, et iga aine õpetamine põhineb teistel samal ajal õpitaval või varem õpitud ainetel ja ühtlasi toetab neid ise. Käesoleva paragrahvi ülesandeks ongi käsitleda lühidalt emakeele asendit teiste abiõppe ainetest hulgas.

Emakeel on abiõppes nii **õppimise eesmärk** kui ka **õppimise ja õpilase korrigeerimise vahend**. Selline roll (olla samal ajal eesmärgiks ja vahendiks) muudabki emakeele kui õppeaine eriliseks. Nimelt saab vahendina kasutada ainult neid keeleüksusi ja kõneoskusi, mida laps juba valdab. Seetõttu sõltub nii üldeesmärkide kui ka teiste ainete eesmärkide täitmine oluliselt laste kõne arengust. Kuid teiselt poolt areneb kõne tegevuses. Järelikult on keelekasutusel ükskõik mis aine õppimisel alati ka kõnearenduslik potentsiaal. Seetõttu ei piirdu emakeele praktiline omandamine eesti keele kui õppeainega, kõne areneb ka kõiki teisi aineid õppides: omandatakse ainele iseloomulikke sõnu ja lausemalle, arenevad kujutlused ja seega ka semantika, täiustuvad kõnefunktsioonid. Aine sisust sõltub küll see, missuguste keelevahendite ja kõneoskuste kujunemine on ühel või teisel juhul eelistatud.

Emakeel ja kodulugu. Koduloo osatähtsust tajude ja kujutluste arendamisel on raske üle hinnata. Aine on äärmiselt oluline ka teadmiste saamisel **loodusest ja sotsiaalsetest suhetest**. Seega on kodulugu algklassides üks peamisi allikaid sõnavara omandamiseks (esemete-objektide nimetused, nende tunnuseid väljendavad omadussõnad), samuti paralleelseostega sidustekstide (kirjelduste) analüüsi ja koostamise õppimiseks. Kirjeldustes kasutatakse aga lauseid, mille süvastruktuure iseloomustab atribuutivsete tunnuste preditseerimine (*kõrge + KUUSK + roheline*). Kui algul moodustatakse öeldistäitega baaslauseid (*Kuusk on roheline. Kuusk on kõrge*), siis muuteoperatsioone omandades tulevad kasutusele koondlused (*Kuusk on roheline ja kõrge*) ning lõpuks atribuutivsed sõnühendid (*Kõrge roheline kuusk*).

Kõnearenduslikult vääriavad tähelepanu veel mitmesugused rühmitamisülesanded, mis soodustavad kategoriaalsete (*Puud: lepp, kask, kuusk jne.*), situatiivsete (*Metsas kasvavad puud, põõsad, rohi, sammal, seened jne.*), osa ja terviku (*Taim: juur, vars, lehed, õied või viljad*) ning teiste seoste loomist sõnade vahel. Kategoriaalsete seoste õpetamisel tulevad kasutusele liitsõnad (*Loomad: koduloomad, metsloomad*), mille osatähtsus eesti keele sõnaloomes on äärmiselt suur. Liitsõnade moodustamine vajab seejuures

toetust keeleõpetustundides. Suur osa harjutusmaterjalist võiks seejuures pärineda koduloo teemadest. Omandatakse samuti tuletatud sõnu (*madalik, kõrgustik, hoolitsemine, hooldus* jm.), mis valmistab lapsi ette sõnatuletuse süsteemseks õppimiseks järgnevatel klassides.

Kõne arendamiseks saab kasutada samuti esemete-objektide vaatlust ja võrdlemist ning mitmesuguseid praktilisi töid. Nimelt võimaldavad nimetatud ülesanded lastel oma tegevust verbaliseerida ning arendada kõne reguleerivat funktsiooni. Pedagoogil tasub teada, et lastel on küllaltki raske verbaliseerida sotsiaalseid suhteid (nt. suhted perekonnas). J. Piaget' (Ж. Пиаже, 1994) järgi ei suuda laps oma egotsentrilisuse tõttu 9–10 aasta vanuseni mõista, et tema ema ja isa on samuti kellegi lapsed või et ta ise võib olla kellegi õde või vend. Nimetatud suhteid on vaja käsitleda lisaks koduloole veel emakeeletundides ja olustikuõppes.

Kokkuvõtteks märkigem, et kodulootundides on kõnearenduslike eesmärkide jälginine äärmiselt oluline. Ka on otstarbekas kasutada emakeele harjutusvaras rohkesti koduloo teemadest pärit keelematerjali.

Emakeel ning elu- ja olustikuõpe. Kui kodulugu soodustab peamiselt semantiliste ja süntaktiliste oskuste arendamist, siis elu- ja olustikuõpetus võimaldab tõsta esikohale **pragmaatilised** oskused (suhtlemine), s.t. seose **keelekasutaja ↔ keelemärgid**. Kahjuks on aga nimetatud aspekt seni metoodiliselt kõige vähem läbi töötatud. Ka õpetajate teadmised suhtlemise seaduspärasustest on küllaltki tagasihoidlikud.

Keelekasutust suhtlemisel käsitletakse kui **oskust**. Selle eelduseks on kõneoperatsioonide valdamine vilumuse tasemel. Suhtleja tegeleb ütluse mõttega, mitte süntaktiliste ja akustilis-artikulaatorsete operatsioonide teadliku valikuga. Suhtlemise edukus sõltub peale keele valdamise veel paljudest asjaoludest, nagu suhtlemis-situatsiooni mõtestamine, partneri motiivid ja kavatsused, emotsioonid, kognitiivne areng, rollisuhtlemise ja suhtlemisstiilide tundmine, suhtlemisstrateegiate ja taktikate valdamine. Tavaliselt

on suhtlemise nimetatud komponendid vähe teadvustatud isegi täiskasvanul.

LÕK realiseerimiseks on vaja otsustada, kuidas jaotada suhtlemisõpetuse ülesanded õppeainete vahel. Teadmisi suhtlemisest saavad õpilased kindlasti lugemistekstidest. Kas sellest aga piisab? Kindlasti mitte! On alust arvata, et elu- ja olustikuõppe paremaks korraldamiseks tuleks koostada suhtlemise seaduspärasusi tutvustavaid tekste probleemide kaupa ning nende juurde harjutusi keeleüksuste valikuks sõltuvalt kirjeldatud situatsioonist.

Kujundada on vaja vähemalt järgmisi oskusi.

A. Orienteerumine suhtlejate **kavatsustes** ja nende **realiseerimise viisides** (suhtlemisstrateegiates). Õpilastel on vaja mõista, millal ja missuguste väljundite abil üks suhtluspartner teist **meelitab**, **ähvardab**, **veenab**, lihtsalt midagi **teatab** jne. Analüüsile peaksid järgnema ülesanded. Keeleüksuste valik sõltub rakendatavast strateegiast.

Näiteks V klassis on vastavalt ainekavale otstarbekas analüüsida suhtlemissituatsioonide kirjeldusi.

Kuidas käitud väikse vennaga?

Ühe pere lapsed käivad mõnikord koos linnas. Väiksed lapsed aga väsivad kiiresti ja hakkavad jonnima. Jälgi, kuidas vanemad lapsed olukorra lahendasid.

Ants: Ära virise! Saad naha peale! Ja ära looda, et sind teinekord veel kaasa võtan.

Mari: Väsisid ära? Pea vastu. Sa oled minu tubli vend. Jaksad käia küll. Varsti sõidame bussiga koju.

Kes lastest ähvardas väikemeest? Mis sõnadega?

Kes püüdis venda veenda? Mis sõnadega?

Kes meelitas nooremat last? Mida ta lubas? (Vastus tekstis puudub. Otstarbekas on arutleda, kuidas last saab meelitada).

Väljendite valikuks sobib näiteks järgmine ülesanne.

Mati ja Maido lõhkusid klassis akna. Seda nägi noorema klassi poiss Olev. Poisid tahtsid oma tegu varjata. Mati otsustas Olevit ähvardada, Maido aga meelitada.

Leia, missugused ütlused sobivad Matile? Missugused Maidole? Missugune ei ole kummagi poisi ütlus?

- *Olev, kas tahad meiega koos uisutama tulla? Mul on väiksed uisud olemas. Aga ära kellelegi räägi, kes akna lõhkus.*
- *Põnn, vaata, et sa suu kinni pead. Muidu teen sul kõrvad tuliseks.*
- *Lähme klassijuhataja juurde ja küsime abi. Küll me selle akna korda teeme.*

B. Orienteerumine **suhtlejate rollides**, s.t. väljendite kasutamine sõltuvalt partneri rollist, rolli äratundmine: õpetaja, eakaaslane, vanur, pere liige jne.

C. Oskus **nõustuda** ettepanekutega ja **loobuda** nendest: loobumine koos selgitustega, alternatiivettepanekud, viisakad ja eba viisakad vastused.

D. Oskus mõista ja kasutada tähenduselt **erinevaid ütlusi ühe ja sama mõtte väljendamiseks**. Näiteks:

Kas lähed täna trenni?

— *Ei.*

— *Lähnen kinno.*

— *Pea valutab.*

— *Trenn on teleka ees.*

E. Oskus mõista suhtlemispartneri **emotsionaalset seisundit** ning **ära hoida konflikt** tüüpilistes situatsioonides.

Nimetatud küsimustega suhtlemisoskuse kujundamine ei ammendu (vt. ka K. Karlep, 1998, lk. 205–220).

Emakeel ja matemaatika. Matemaatika toetab lapse kõne arengut kõigepealt tajude ja kujutluste arendamisega, mis võimaldab omandada ja täpsustada sõnavara ning suurus-, ruumi- ning aja-

suhteid väljendavaid lausemalle. Osa sõnavarast on ainekeskne (arvude ja mõõtühikute nimetused, osaliselt ka geomeetriliste kujundite nimetused), suur osa aga kuulub ka emakeele huvivalda (tagasõnad, paljud omadus- ja määrsõnad). Üheselt ei ole jaotatav ka lausemallide küsimus. Näiteks ruumisuhteid väljendavad grammatilised konstruktsioonid on küll olulised matemaatikas, kuid on ühtlasi grammatika arengu ning sõnatähenduse metafoorse ülekande aluseks. Kahjuks on matemaatika õpetamise-õppimise keelelist aspekti abiõppe tingimustes seni puudulikult uuritud ning ainekava nõuded ületavad mõnikord laste võimalusi. Lahendamata on vähemalt järgmised küsimused: missugused matemaatikas vajalikud lausemallid tuleb omandada klasside kaupa matemaatikatunnis, missugused emakeeles; mis ulatuses peaks emakeel toetama matemaatikas vajalike väljendite kasutamist; mis roll on emakeeleõpetusel tekstülesannete käsitlemise ettevalmistamisel. Näiteks I klassis on matemaatikas ette nähtud kasutada väljendeid ... *on suurem kui* ..., ... *on väiksem kui* Tegemist on suhete kommunikatsiooni väljendavate pööratavate konstruktsioonidega, mis moodustatakse muuteoperatsioonide abil (А. Р. Лурья, 1979, lk. 179): *Kask on kõrge. Kuusk on veel kõrgem (rohkem kõrge) → Kuusk on kõrgem kui kask.* Emakeele ainekava selliste konstruktsioonide käsitlemist esimesel koolietapil seni ette ei näe.

Äärmiselt keeruline on lapsel analüüsida matemaatikaülesannete tekste. Esiteks peab tajujal tekkima kujutlus situatsioonist (luua situatsioonimudel). Kuid ülesande tekst on äärmiselt napp ja kujutluspilt ei pruugi tekkida. Seejärel tuleb luua kujutlus matemaatilises situatsioonist (algklassides hulkade ühendamine, osahulga eraldamine, hulkade võrdlemine), mis võib osutada konfliktseks situatsioonimudeliga. Näiteks:

Emal lõikas esialgu kanga küljest 3 meetrit riidet. Pärast lõikas ema veel 2 meetrit riidet. Mitu meetrit riidet ema kanga küljest ära lõikas?

Esitatud ülesandes kirjeldatakse *äralõikamise* situatsiooni, mis võib ekslikult esile kutsuda kujutluse *osahulga eraldamisest*.

Tavategevuse seisukohast ongi tegemist osa eraldamisega tervikust, kuid matemaatiline situatsioon nõuab eraldatud kangatükkide pikkuse kokkuarvutamist. Tähelepanekud näitavad, et matemaatilise situatsiooni teadvustamiseks saab kasutada tekstide täiendamist: ... *lõikas ära ja pani lauale*. Lauale pandud kangatükkide pikkuse kokkuarvutamine on ka situatiivselt juba hulkade ühendamine.

Tekstülesanne moodustab ühe tervikliku üksuse, milles tuleb mõista seoseid kolme suuruse vahel. Ilmneb märgatav sarnasus verbaalsete ülesannetega, mis väljendavad samuti kolme objekti või nähtuse suhteid: *Ruut on ringist paremal ja kolmnurga kohal* (Leia kujundi koht); *Õö on enne hommikut ja pärast õhtut* (Järjesta sõnad õö, hommik, õhtu); *Malle on pikem kui Helle ja lühem kui Kalle* (Järjesta lapsed). Tavakooli matemaatika meetodika pakub juba I–II klassis samuti ülesandeid, mille puhul tuleb lapsel arvestada ühe objekti mitut tunnust (E. Noor, 1998): *Leia suur punane auguga kolmnurk*. Tekib küsimus, millal on selliste ülesannete õpetamise aeg abiõppes ning kuidas nende mõistmine korreleerub tekstülesannete mõistmisega. Nagu teada, tekitavad näidetes toodud lausetüübid mõistmisraskusi veel abiõppe teise kooliastme alguses (kuni 1/3 vigu kirjeldatud verbaalsete ülesannete iseseisval täitmisel). LÕK aga ei määra, mis aines ja mis klassis peaks küsimusega tegelema. Lahendus tuleb leida klassi õppekava koostamisel.

Tekstülesannete käsitlemine eeldab ka nende erineva sõnastamise arvestamist (K. Karlep, 1998, lk. 183–184): eeldus võib olla esitatud eraldi väitlausena, millele järgneb kas küsimus või korraldus; osa eeldusest võib kuuluda küsimuse või korralduse koosseisu; kogu ülesanne võib koosneda ühest väit- või küsilausest. Korralduste puhul vajab küsimus sõnastamist, s.t. eeldab oskust moodustada küsilausest.

Toodud näited ei ammenda matemaatika õppimise-õpetamise keelelisi küsimusi. Kuid neist piisab, et mõista kõnearenduse rolli matemaatika ainekava täitmisel. Jääb üle veel kord korrata, et

kõnearendusülesannete jaotamine matemaatika ja emakeele vahel vajab täpsustamist.

Emakeel ja kunstiõpetus ning tööõpetus. Kunstiõpetuse ja tööõpetuse kõnearenduslik roll on peamiselt järgmine.

- Võimaldavad arendada **tajusid ja kujutlusi** ning selle baasil täpsustada ja aktiveerida **sõnavara**. Näiteks värvuste eristamine on vastavate omadussõnade, sh. liitomadussõnade (kollakaspunane, tumesinine) omandamise aluseks, objektide asukoha määramine võimaldab aktiveerida tagasõnu ja vastavaid käändevorme ning ruumisuhteid väljendavaid lausemalle jne. G. Dulnev (Г. М. Дульнев, 1981), uurinud abikooliõpilaste kõnet seoses tööõpetusega, jõudis järeldusele, et aktiivse ja passiivse sõnavara “kääride” vähendamine õnnestub ainult siis, kui mõtestatud keelematerjal lülitatakse praktilise tegevusega seotud situatiivsesse kõnmesse.

- Võimaldavad lapsel oma praktilist **tegevust verbaliseerida** ning arendada kõne **planeerivat-reguleerivat** funktsiooni. Viimase osatähtsus on elus toimetulekuks eriti suur, sest oma tegevust reguleerimata pole kestav iseseisev töö võimalik. Kõne ja praktilise tegevuse seos iga praktilise ülesande täitmisel peaks olema järgmine: kõne → praktiline tegevus → kõne. Siin on mõeldud kõne osalust orienteeruval etapil ja tegevuse verbaliseerimist pärast praktilise ülesande täitmist. KAK ja IAK koostamisel on äärmiselt oluline määrata **matkimise, näidise järgi tegutsemise ja verbaliseerimise** optimaalne vahekord nii klasside kui ka õpilaste kaupa. Algklassides sooritab õpilane verbaalse instruksiooni järgi ainult 2–3 praktilist operatsiooni ja sedagi ainult juhul, kui töövõte on varem eeskuju alusel omandatud. Verbaliseerimine on esialgu võimalik ja vajalik ainult operatsiooni kaupa: *Mille panid paberi keskele? Kuhu kleepisid ringi?* Jne. Abiõppe lõpetaja on aga õpetamise tulemusel suuteline tegutsema juba kirjaliku instruksiooni järgi ning kirjeldama etappide kaupa oma tegevust. Tulemused sõltuvad seejuures oluliselt õpetamise metoodikast. G. Dulnevi (Г. М. Дульнев, 1981, lk. 74) järgi kasutas VI eksperimentaal-klass kirjalikus kokkuvõttes oma tegevusest (öösärgi õmblemine)

22–77 lauset, kontrollklass aga 3–9 lauset. Liitlauseid leidus kontrollklassi õpilaste töodes kuni kaks (nõrgemad õpilased liitlauseid ei kasutanud), eksperimentaalklassis 7–30.

Laste kõne aktiveerimine praktilises tegevuses täidab kahte ülesannet: arendab õpilase kõnet nii keelevahendite kui ka funktsioonide poolest, muudab praktilise tegevuse kvaliteeti (tegevus muutub teadlikumaks ja iseseisvamaks).

Emakeel ja jutustavad ained (maateadus, loodusõpetus, ajalugu ja kodanikuõpetus). Emakeele ja teiste nimetatud ainete seosed on jällegi kahepoolsed. Iga aine õppimine laiendab õpilase teadmisi ja kujutlusi, võimaldab omandada ainele tüüpilisi sõnu ja lausemalle (... *jõgi algab ... ja suubub ...; kindlust ümbritsesid ...; ... on mar-dikas ja seega putukas*). Küllaltki suuri nõudeid esitavad jutustavad ained sõnavarale (tuletised, liitsõnad, teadustermiinid). Seetõttu oleks igati otstarbekas kasutada vastavaid sõnu keeleharjutustes. Sama seisukoht kehtib spetsiifiliste lausemallide kohta.

Emakeele ainekava nõudmistest on nimetatud aine õpetajatele olulisemad järgmised: teksti analüüsi ja jutustamise oskus klasside kaupa (ei saa ju tekstiga töös nõuda enam, kui emakeeles on õpitud), lausemallide valdamine.

Kõnearendusele on toeks samuti abiõppe ülejäänud ained. Nii soodustavad muusika ja rütmika rütmitaju kujunemist, laulmine arendab häält ja artikuleerimist. Samal ajal ei saa laulutekstide õppimisel jätta arvestamata kõne mõistmise raskusi.

Tähelepanu väärib veel **emakeele ja kõneravi** (logopeedia) vahekord abiõppes. Kõneravi ei kuulu õppekavasse, järelikult puudub ka ainekava. Küll aga lisab haridusministeerium LÕK juurde juhendid korrektsioonitundide, sh. kõneravi korraldamiseks. Ühe pedagoogi (logopeedi) täiskoormus eeldab tööd vähemalt 40 kõneravi vajava õpilasega.

Kõneravisse suunatakse abikoolis need õpilased, kelle suulise ja/või kirjaliku kõne areng ei vasta abiõpet vajava õpilase "normile", s.t. takistab õppekava täitmist. Ühtlasi kaasneb sellele IÕK koostamine, mis sisaldab kindlasti eesti keele IAKd. On loomulik,

et logopeedilist abi saab iga tavakoolis LAK järgi õppiv laps. Logopeed on sel juhul ühtlasi nõustajaks tavakooli õpetajatele.

Kõneravi eesmärgiks abiõppes ei ole last järele aidata emakeele ainekava täitmisel, vaid **kujundada** lapsel **verbaalsed eeldused** LÕK alusel õppimiseks, sh. emakeele õppimiseks. Seejuures võetakse arvesse küll osa emakeele ainekava nõudmisest, mis on igati põhjendatud. Klassi ainekava tundmine on logopeedile eriti oluline juhtudel, kui laps suunatakse kõneravisse emakeeletundidest. Sel juhul peaks kõneraviõpetaja vähemalt osaliselt kasutama klassis käsitletavat materjali.

Ebaõigeks tuleb pidada järgmisi äärmusi kõneravi korraldamisel.

- Kõneravitunde kasutatakse ainult klassis õpitu kordamiseks-süvendamiseks. Seda esineb enam juhtudel, kui kõneravitunde viib läbi klassi emakeeleõpetaja (ja kui tal puudub ka eripedagoogiline ettevalmistus).
- Kõneravi korraldatakse täiesti lahus emakeeleõpetusest, klassi ainekava tundmata. Selline töökorraldus on iseloomulik mugavatele spetsialistidele ja annab tunnistust töökorralduse vähesest koordineerimisest koolis.
- Kõneravis tegeldakse ainult või peaaegu ainult õigekirjaoskuse korrigeerimisega. Nimetatud äärmus on Eesti abikoolides küllaltki levinud. Selle põhjuseks on õigekirjaoskuse ületähtsustamine: õigekirjavead on nähtavad, puudulik lugemisoskus ja suuline kõne on fikseeritav ainult lugemise või suhtlemise momendil. Pealegi, olmedialoogis ei pruugi suulise kõne puudujäägid avaldudagi.

Ka kõneravi korraldamisel tuleb ikkagi lähtuda sellest, et kõigepealt on vaja korrigeerida suulist kõnet (esmajoones kõne mõistmist). Kirjalikus kõnes on aga lugemine lapsele vajalikum kui kirjutamine.

Kõneravi töökorraldusel on emakeeleõpetusega võrreldes järgmised iseärasused.

- Kõneraviõpetaja töötab harilikult rühmaga (3–6 õpilast), mis võib koosneda ka mitme klassi lastest. Rühma komplekteerimisel

püütakse arvestada laste kõne arengu sarnast taset. Vajadusel töötatakse 1–2 õpilasega individuaalselt. Rühmade koosseis võib õppeaasta jooksul muutuda.

- Kõneraviõpetaja ei koosta mitte rühma ainekava, vaid perspektiivplaani. Viimane kajastab korrigeeritavate oskuste-vilumuste järjekorda (etappe), kuid mitte ajajaotust. Viimast pole võimalik ette näha.
- Kõneravis kujundatakse keelekasutuse praktilisi oskusi, keeleteadmistel on ainult abistav roll. Klassi emakeeleõpetusega võrreldes on jaotus osaoskusteks (operatsioonideks) veelgi detailsem, abi osutamine lastele diferentseeritum. Keelenähtuste, -oskuste ja vilumustega tegeldakse valikuliselt — ainult nendega, mille valdamise tase takistab suhtlemist, ühistööd klassis.

Kooli ja klassi õppekava koostamine eeldab kõnearendusülesannete jaotamist ainete vahel. Emakeeleõpetuses on otstarbekas arvestada **teiste ainete vajadusi** ja kõnearenduse **võimalusi** neis ainetes.

Emakeele õppekirjanduse koostajatel on aga kasulik teada, mis-sugune sõnavara (sh. sõnamoodustus) ja missugused lausemallid vajavad õpetamist teiste ainete huvides. Nimetatud ülesannet saab vaadelda kui õppekava arendamiseks vajalike rakendusüraeringute perspektiivi.

5. EMAKEELE ABIÕPPE MEETODID JA PRINTSIIBID

5.1. Meetodid, töövõtted ja harjutused

Termin *meetod* on didaktikas mitmetähenduslik. Levinum on järgmine sõnakasutus:

- meetod kui mingi kindlapiiriline ja ühele või teisele teaduslikule teooriale tuginev uurimisviis (eksperiment, vaatlus jne.);
- meetod kui mingi ainelõigu või teema õpetamisel rakendatav strateegia (nt. analüütilis-sünteesiline lugema õpetamise meetod, terviksõna meetod jne.);
- meetod kui õpilaste ja õpetaja koostegevuse üldised ja kompleksed (koosnevad õpitoimingute ahelast) viisid.

Käesolevas paragrahvis käsitletaksegi meetodeid termini kolmandas tähenduses.

Meetod on üldistus, selle rakendamine toimub töövõtete näol. Viimaste kasutamisel võivad meetodid kombineeruda, mille tõttu nende (meetodite) piirid (rakendusviisid) ei ole täpselt määratletavad. Meetodi mõiste on didaktika teoorias siiski otstarbekas, sest võimaldab selgitada eelistatud töövõtete süsteemi sõltuvalt õpetamise eesmärkidest ja õpilaste võimetest.

Seoses meetodite käsitlemisega vajavad määratlemist veel vähemalt kaks mõistet — töövõtte ja harjutamine.

5.1.1. Meetodid

Meetodeid nagu harjutusigi on võimalik rühmitada erinevalt. Abiõppe tingimustes on pealegi väga iseloomulik mitme meetodi

põimumine. Näiteks vestlust kasutatakse harilikult koos mitme teise meetodiga (töö raamatuga, keeleline vaatlus jne.).

Teadmiste ja oskuste **omandamise allika** järgi eristatakse järgmisi meetodite rühmi:

- **sõnalised:** vestlus, õpetaja jutustus, töö raamatuga;
- **näitlikud:** vaatlus (abiõppes õpetaja suunamisel, s.t. põimunult vestlusega), õppekäik;
- **praktilised:** suuline ja kirjalik harjutamine, praktiline tegevus.

Esitatud meetodite jaotus on tuntud ülddidaktikast. Emakeele abiõppes rakendatakse kõige sagedamini suulist ja kirjalikku **harjutamist**. See on kindlasti valdav keeleõpetuses, küllaltki palju kasutatakse harjutamist ka lugemistundides. Harjutamisena on alust vaa-delda ka didaktilist mängu.

Harjutusmeetodi rakendamisel arvestatakse abiõppes järgmisi seisukohti.

- Ettevalmistav etapp on tavaõppega võrreldes harilikult pikem, detailsem. Vastavalt õpilaste oskustele kasutatakse ülesande ettenäitamist, näidiseid, suulisi ja skemaatilisi juhendeid. Tähelepanu väärribki see, et abiõppes ei lähtuta reeglist, vaid harjutuse praktilisest esitamisest. Näiteks küsimuse asemel *Mis on alus?* on otsustarbekas leida ühiselt paaris lauses alused ja esitada neile küsimused (*Kes on tegija? Mis sõnaga on nimetatud tegijat? Mis küsimusele vastab sõna ...? Nimeta alus.*). Mitme ülesande täitmine harjutuses valmistatakse ette eelharjutustega. Näiteks ülesandele täita tähelüngad ning paigutada sulgudes esitatud algvormis sõnad sobivasse muutevormi (harjutustüüp sobib alates III klassist) eelneb ettevalmistus mõlema töövõtte rakendamiseks: a) häälikupikkuse muutmine, määramine ja tähevalik; b) sõnavormi moodustamine põhisõnale tuginedes — *andis (vend)*.

- Samalaadsete harjutuste raskusastet tõstetakse väikeste sammude kaupa.
- Harjutamise ajal osutatakse lastele mitmesugust abi: veale osutamise, täiendav küsimus, välised abivahendid, koostöö jm.

- Otstarbekas on õpilaste stimuleerimine: positiivsed hinnangud, tööle suunavad repliid, täpsustavad küsimused jne.
- Harjutada tuleb mitmeid osaoskusi, mis tavakoolis omandatakse märkamatul: ära kirjaoperatsioonid (eelnev lugemine, kirjutamine iseendale dikteerides, sõnade tähtkoostise võrdlemine), kirjalike töökorralduste täitmise harjutamine, otsitava lõigu lõpu leidmine valiklugemisel jm.
- Mitmest operatsioonist koosneva ülesande täitmisel vajab erilist tähelepanu kõikide operatsioonide sooritamine ja järjestus. Vastasel juhul automatiseeruvad ebatäielikud oskused.
- Kirjalike harjutuste osatähtsus kasvab klassist klassi. I–II klassis saab tunnis täita ühe väikese kirjaliku ülesande, alates III klassist kaks. V–VI klassis ja edaspidi peetakse loomulikuks mitut kirjalikku harjutust.
- Suulise harjutamise korral on vajalik kogu klassi kaasamine. Üleklassitöös soodustab seda mitmesuguste vastuskaartide, sümbolite jne. kasutamine (kasutab iga õpilane). Individuaalsete ülesannete puhul (lugemine, jutustamine jne.) saavutab õpetaja selle teiste õpilaste pideva kontrolli ja stimuleerimise abil. Näiteks: *Näita, kus on järg* (lugemisel), *Mis jäi lõigust jutustamata?* jne. Tuleb nimelt arvestada, et abiõppelapsel on kalduvus ennast õpitegevusest välja lülitada.
- Harjutamisel rakendatakse rohkesti näitvahendeid (nt. jutustamisel pildiseeria, keeleõpetuses skeemid-tabelid) ja materialiseerimisvahendid ning -võtteid (skeemide koostamine, ülesande täitmine orientiiride abil jne.). **Sõnaliste meetodite** rakendamisel on õpetaja-õpilase osalemine erinev. Õppevestluses peaksid oma repliikidega osalema kõik õpilased, õpetaja jutustuse korral on aga õpilased peamiselt tajuja rollis. Kõne mõtestatud taju peaks samuti olema aktiivne protsess, kuid mitte alati ei õnnestu pedagoogil viimast saavutada. Seetõttu on materjali suuline esitus jutustusena abiõppes küllaltki tagasihoidlikult rakendatav meetod. Tavaliselt kasutab õpetaja materjali esitamisel jutustusena võtteid ka teistest meetoditest, nagu piltide või muude näitvahendite esitamine, tege-

vuse ettenäitamine, vestlus. Konkreetsemalt rakendatakse materjali suulist esitust sidusteksti näol järgmiste võtetena.

Jutustamine. Eesmärk on luua kujutluspilte ja/või anda teadmisi. Sageli kasutatakse õpetaja jutustamist lugemistunnis enne tekstiga tutvumist ja kokkuvõtte tegemiseks. Õpetaja jutustamise iseärasused abiõppes on järgmised: lühidus (2–3–5 minutit), lihtsustatud sõnastus (laste operatiivmälu mahule vastav lausepikkus, lastele tuttavad grammatilised konstruktsioonid, tuttav sõnavara), arusaadav sisu, keskmisest aeglasem kõnetempo. Sõnavaratöös kasutatakse näiteks 2–3-lauselisi tekste. Nimetatud nõudeid rakendatakse sõltuvalt klassi tasemest ja õppeaastast.

Materjali verbaalsel esitamisel kasutab õpetaja ka **kirjeldamist** ja **selgitamist**. Kirjelduse käigus tutvustatakse õpilastele mingit objekti või nähtust: selle tunnuseid, detaile, funktsioone jne. Iseloomulik on kirjelduse kasutamine koduloolist materjali käsitledes (looduslike objektide tutvustamine, lugemisteksti sündmuste ajaloolise tausta kirjeldamine). Seejuures tuginetakse sageli võtetele näitlikest meetoditest (piltide ja naturaalsete objektide vaatlus). Kirjeldamine on vajalik ka sõnavaratöös, et luua kujutlusi kui sõnatähenduste baasi.

Selgitamist kasutatakse peamiselt uute töövõtete tutvustamisel, kus see kombineerub vaatluse ning vestlusega. Materjali suulisel esitamisel (jutustamine, kirjeldamine, selgitamine) on soovitatav arvestada järgmisi tingimusi.

- Õpilaste pidev aktiveerimine, nende tähelepanu hoidmine: küsimuste-korralduste esitamine õpilastele vahelduvalt õpetaja jutustamisega.
- Piltide ja skemaatiliste näitvahendite kasutamine.

Väga palju kasutatakse abiõppes **vestlust**. Seda aga kombineeritult teiste sõnaliste, näitlike või praktiliste meetoditega. Vestlus on võimalik tunni kõikidel etappidel: kodutööde kontrollimisel, uue materjali käsitlemisel (sissejuhatav etapp, materjaliga tutvumine, kinnistamine), harjutamisel ja kokkuvõtete tegemisel. Õpetajad

peavad õppevestlust harilikult lihtsaks. Tegelikult ilmneb just vestluse juhtimisel pedagoogi meisterlikkus reguleerida õpilaste tegevuse raskusastet. Õpetaja küsimustele-korraldustele esitatakse vähemalt järgmised nõuded.

Sõnastus olgu võimalikult konkreetne, eeldatav vastus sisult ja mahult jõukohane. Mis vastust oodata näiteks küsimusele *Misugune on Juhan Liivi looming?* VIII klassis või *Kuidas koer aitab inimest?* II klassis? Esimesel juhul jääb puudu konkreetisusest, teisel juhul on ülesanne abiõppe II klassi jaoks liialt mahukas, s.t. eeldab koerte mitme kasuliku rolli tundmist (valvab maja, abistab jahil, on teenistuskoeaks jne.). Õpetajal on otstarbekas kõigepealt sõnastada oodatav vastus endale ning sellest lähtuvalt koostada küsimus-korraldus. Kui eeldatakse vastust *Juhan Liiv kirjutas vaeste inimeste elust*, sobib küsida *Millest (kelle elust) kirjutab Liiv?* Küsimus koertest tuleb aga algklassides jaotada osaülesanneteks: *Kuidas (mil viisil) aitab koer kodu kaitsta? Kuidas koer on abiks politseile?* jne.

Üleminek küsimustelt korraldustele. Dünaamika toimub õppeaastate vältel pidevalt. Seega peaksid teisel kooliastmel olema ülekaalus korraldused (*Selgita ...*, *Põhjenda ...*, *Leia sõnad, mis iseloomustavad ...*, *Võrdle ...*). Ühtlasi väheneb korralduste kasutamisel õpilaste ühesõnaliste vastuste hulk. Seega soodustab korralduste esitamine laste üleminekut sidusa teksti kasutamisele.

Keeleline jõukohasus ja korrektsus. Arvestada tuleb küsimustes-korraldustes kasutatavat sõnavara, õpetaja ütluse pikkust (vastavust laste operatiivmälule) ning grammatiliste konstruktsioonide keerukust. Hoiduda tuleb terminoloogilistest eksimustest. Viimati nimetatud viga illustreerib järgmine näide: *Sulgudes olevad häälikud pane sõnasse õiges pikkuses pro Mitmekordselt kirjutad sulgudes oleva tähe?* või *Määra sulgudes märgitud häälikute pikkus. Vali ühe- või kahekordne täht.* Tuletagem ühtlasi meelde, et alati on raskem mõista suhete kommunikatsiooni väljendavaid küsimusi-korraldusi. Kuid raskusi (vähemalt I–II klassis) võivad esile

kutsuda ka täiesti lihtsad küsilauseid, kui nad eeldavad vastuse sõnastamisel sõnajärje muutmist ja/või mitme sõna valikut. Näiteks küsimus *Poiss läks kuhu?* on põhimõtteliselt vastamiseks lihtsam kui *Kuhu poiss läks?* Viimane on omakorda lihtsam kui küsimus *Mida poiss tegi?* Kõige kergem on vastata alternatiivküsimustele (*Kas poiss läks jõe või järve äärde?*). Sel juhul ei ole vajadust sõnu mälust leida ega sõnajärge muuta. Kui aga õpilased ei suuda üldse vastata ka abistavatele (lihtsamatele) küsimustele (I klassis, mõnikord ka hiljem), jääb õpetajal üle vastata ise.

Küsimuste järjestamine sisulise raskuse alusel. Otstarbekas on enne esitada keelendi kohta selle tähendust selgitavad küsimused, siis formaalgrammatilised ülesanded (*Õe kleit — Millest jutt? Kellele kuulub kleit? Mis sõnavorm seda näitab? Esita küsimus koos sõnaga kleit*). Teksti analüüsimisel on soovitatav alustada küsimustega, millele leidub vastus tekstis, ja alles seejärel esitada ülesanded mõttelünkade tuletamiseks ja peamõtte leidmiseks ning sõnastamiseks (*Kelle vaatas memm enne õue minekut üle? Mida memm sättis ja kohendas? Mis aastaaeg võis olla? Otsusta, kas memm kiusas lapsi või hoolitses nende tervise pärast*). Küsimuste esitamisel teksti kohta on lisaks vaja teada, **mis tüüpi seoseid ja suhteid aktualiseeritakse.** Kuigi raskusaste sõltub ka teksti sõnastusest, saab aluseks võtta järgmise suhete hierarhia: subjekti, predikaadi ja objekti seosed (*kes? mis? mida teeb?*); ruumisuhted (*kuhu? kus? kust?*); ajasuhted (*millal? mis ajast? mis ajani? kui kaua?*); atributiivsed seosed (kuuluvus, tunnused, viis: *kelle oma? missugune? kuidas?*); põhjus- ja eesmärgisuhted (*miks? milleks?*). Viimaste puhul on raskendavaid tegureid enam kui üks. Esiteks on nimetatud suhete mõistmine abiõppelastele nende tunnetustegevuse nõrga taseme tõttu raske. Seetõttu nõutaksegi vastamist *miks-* ja *milleks-*küsimustele alles IV klassist alates. Algklassides kasutatakse vajaduse korral kaudseid küsimusi. Näiteks muinasjutus *Tänulik hunt* (II kl.) räägitakse sellest, kuidas hunt viis metsa naise, et see tõmbaks välja pinna väikse hundikese käpast. Sündmuse põhjust ja eesmärki aitavad selgitada järgmised küsimu-

sed: *Kes vajas abi? Kellele viis hunt naise appi?* Sellele saab lisada õpetaja selgituse: *Hunt viis naise metsa. Hundikese haigus oli selle põhjus. Hundi eesmärk oli haiget poega aidata.* Teine raskus on see, et eesti keeles on küsisõna *miks?* kasutusel ka otstarbe (eesmärgi) selgitamiseks. See on põhjendatud ainult juhul, kui sündmust motiveerib loogiliselt järgnev tagajärg (H. Metslang, 1981, lk. 82): *Miks sa ei söö? — Et mitte paksuks minna.* *Miks*-küsimuse kasutamine kahes tähenduses raskendab kõigepealt lastel suhete eristamist, kuid kutsub ka õpetajaid küsimusi ebatäpselt esitama. Pedagoogidel on laste arendamiseks vaja nimetatud suhetes alati vahet teha ja küsisõna *miks?* kasutada ainult põhjuse väljaselgitamiseks. Küsimusi-korraldusi teksti kohta võib omakorda jaotada sisulisteks (*Kirjelda, kuidas Toots välja nägi*) ja metakeelelisteks (*Mis sõnadega on autor Tootsi kirjeldanud?*). Soovitatav on kasutada mõlemat liiki ülesandeid.

Valmisolek esitada suunavaid ja abistavaid küsimusi ning korraldusi, s.t. osutada abi, kui õpilane ei suuda põhiküsimustele vastata. Näiteks eksib laps lauses *Lastele meeldib õues mängimine* aluse ja öeldise määramisel. Abistavateks küsimusteks-korraldusteks sobivad järgmised: *Millest selles lauses räägitakse? Mis sõnaga on laste tegevus nimetatud? Esita küsimus sõna mängimine kohta? Otsusta, kas see on alus või öeldis. Mida mängimise kohta veel teada said? (Meeldib lastele.) Ütle ühe sõnaga (meeldib). Vali küsimus sõna kohta (missugune? mida teeb? kes? mis? jne.).* Vaatleme üht näidet abistamisest ka lugemisteksti käsitlemisel. Juba varem näiteks toodud tekstis *Tänulik hunt* kirjeldatakse, kuidas hunt tänas abiks olnud naist — kinkis talle lamba tallega. Kui õpilased ei suuda vastata küsimusele *Miks hunt viis naisele lamba?*, osutatakse abi: *Keda naine aitas? Kes oli tänulik? Kuidas hunt tänas naist? Kelle tänulik hunt naisele kinkis?*

Tunni ettevalmistuse hulka kuulub nii põhiküsimuste ja -korralduste kui ka abistavate küsimuste sõnastamine. Vastasel juhul võib tund kujuneda õpetaja lobisemiseks, milles õpilased ei orienteeru.

Näitlikke meetodeid kasutatakse emakeele abiõppes küllaltki palju, kuid mitte iseseisvalt. Harilikult põimuvad need sõnaliste või praktiliste meetoditega. Rohkem rakendatakse **vahetut vaatlust**, mis jaotub mitmeks konkreetsemaks võtete rühmaks: esemete ja toimingute (sh. kõneaktide ja töövõtete sooritamise) ning keelenäidiste vaatlus, õppekäigud.

Teiseks kasutatakse **vahendatud vaatlust**, mille puhul analüüsitakse kujundeid. Viimaseid jaotatakse omakorda ikoonilisteks (pildid, mullaazid, esemelised mudelid) ja **kokkuleppelisteks** (sümbolite süsteemid, sh. noobid, näitlikud skeemid). Näitvahendid on tajude ja mälukujutluste, keele semantika arendamise, tekstiloome baasiks. Keeleline näitlikkus võimaldab tugineda analoogiale, skemaatiline näitlikkus aga luua üldistusi.

Kokkuvõtteks meetodite esimesest jaotusest (sõnalised, näitlikud, praktilised) märgigem järgmist.

Emakeele abiõppes on põhiline meetod suuline ja kirjalik praktiline harjutamine, millega kombineeritult rakendatakse sõnalisi ja näitlikke meetodeid.

Meetodite teine oluline jaotus on nende rühmitamine **praktilisteks** ja **teoreetilisteks**. Nimetatud äärmusi rakendatakse siiski vähe, valida tuleb realselt **teoreetilis-praktiliste** ja **praktilis-teoreetiliste** vahel. Küsimus on selles, mis vahekorras on õpetamisel-õppimisel teooria ja praktika. EED kõrval on teooria ja praktika vahekorra vaja määrata ka eesti keele algõpetuse ning eesti keele kui võõrkeele õpetamise metoodikas.

Õpetamise eesmärged ja laste võimeid arvestades on lahendus küllaltki ühene — EEDs rakendatav meetod on **teoreetilis-praktiline**. Võõrkeeleõpetuses kasutatakse ka terminit **teadlik-praktiline** meetod (A. Леонтьев, 1988). Sellega võib igati nõustuda, sest teooria on ka emakeele abiõppes vajalik ainult mõningate keeleüksuste ja kõnesegmentide teadvustamiseks — keeleteooria õppimine ei ole omaette eesmärk nagu tavakoolis. Võib muidugi kaaluda, kas mitte rakendada täiesti praktilist meetodit. Sel juhul puudub aga võimalus tegelda metakeeleliste ülesannetega kõne tead-

vustamiseks. Peaaegu täiesti praktiline emakeeleõpe sobib mõõduka alaarenguga lastele. Kui aga neid õpetatakse lugema ja kirjutama, lisanduvad ka siin mõned teoreetilised teadmised ja sel juhul ka metakeelised terminid (täht, häälik, lause, sõna).

Õpilaste **mõttekäigu** suuna **järgi suhetes tervik** ↔ osad rühmitatakse meetodid järgmiselt:

- analüütiline — tervik → osad;
- sünteetiline — osa → tervik;
- analüütilis-sünteetiline — tervik → osad → tervik;
- induktiivne — vaatlus → üldistus;
- deduktiivne — üldine seaduspärasus → konkreetne avaldumine (paljusus).

Analüüs ja süntees kui kaks peamist tunnetustegevuse viisi toimivad tegelikult koos. Seega on õige rääkida ühe või teise viisi ülekaalust ja tegelikult realiseerub analüütilis-sünteetiline tegevus, järelikult ka analüütilis-sünteetiline meetod.

Metoodikas on kasutusel töövõtete ja harjutuste jaotamine analüütilisteks ja sünteetilisteks. Nagu varem märgitud, lähtutakse sel juhul analüüsi- või sünteesioperatsioonide eelistatusest, mõlemaid rakendatakse alati koos. Esimeste puhul (analüütilised töövõtted) on eesmärk välja selgitada mingi keeleüksuse **koostis** (sõnade foneem- või morfeemkoostis, lause sõnaühendi ja lekseemkoostis) ja/või **formaalsed tunnused** (foneemirühm ja pikkus, sõnaliik jne.), samuti **tähendus**.

Emakeele abiõppes vajab rõhutamist semantilise analüüsi vajadus.

Tavakool tegeles viimastel aastakümnetel sünteetiliste (konstruktiivsete) harjutustega suhteliselt vähe — ülekaalus olid formaalset analüüsi nõudvad ülesanded. Uues riiklikus ainekavas on aga püsitatud nõuded kommunikatiivsete oskuste kujundamiseks, mis loomulikult peaks suurendama sünteetiliste ülesannete osa.

EEDs on kogu aeg rõhutatud (semantilise analüüsi kõrval) sünteetiliste harjutuste vajadust, et luua alus laste oskustele ennast verbaalselt väljendada. Keeleüksuste koostamist harjutatakse sõna,

sõnaihendi, lause ja teksti tasandil. Seejuures on oluline viia moodustatud madalama tasandi üksused (sõnavorm, tuletis) lausesse või sõnaihendisse, mis ühtlasi soodustab keeleüksuste semantiseerimist. Väljendusoskuse arendamiseks on peale selle otstarbekas lauseid ühendada, üksteisesse sisestada, laiendada ning kasutada neid sidusas tekstis (moodustada kontekstisidusaid konstruktsioone).

Keeleharjutustega tutvumine toimub abiõppes peamiselt induktiivsel teel — vaatlusharjutuste põhjal tehakse üldistus. Seejuures osaleb kokkuvõtte sõnastamisel kindlasti pedagoog. Deduktiivsel teel omandatakse mõningad üldised oskused, nagu sõnade häälik-, foneem- ja morfeemanalüüs.

Meetodeid kui õpetaja ja õpilase koosteguvuse üldistatud viise (täpsemalt öeldes töövõtteid kui meetodi realiseerimise viise) rühmitatakse erinevalt.

Emakeele abiõppes **rakendatakse sagedamini järgmisi meetodeid.**

1. Teadmiste omandamise allika järgi — praktiline harjutamine, vestlus, vahetu ja vahendatud vaatlus.

2. Teoreetilise ja praktilise tegevuse osatähtsuse järgi — teoreetilis-praktiline ehk teadlik-praktiline.

3. Õpilase mõttekäigu suuna järgi — analüütilis-sünteesiline, induktiivne.

5.1.2. Töövõtted ja harjutused

Töövõtted on meetodite rakendamise konkreetset viisid (teisisõnu, meetodi reaalsed koostisosad). Töövõtet vaadeldakse kui pedagoogi ja õpilase tegevuse ühtsust, mille puhul arvestatakse ühe või teise meetodi põhiseisukohti. Üks ja sama töövõtte võib olla rakendatav mitme meetodi koostisosana. Näiteks teksti plaani koostamine võib kuuluda nii vestlusmeetodi kui ka iseseisva töö koosseisu, sõna morfeemkoostise analüüsi rakendatakse kui praktilist ülesannet (praktiline meetod) või kui reegli illustreerimist (teoreetiline meetod). Seega tuleb töövõtte ja meetodi vahekor-

ra määramisel arvestada töövõtte rolli teiste töövõtete taustal (kompleksis) ehk töövõtte eesmärki teema käsitlemise eesmärgist lähtudes (nt. kas eesmärgiks on morfeemanalüüsi praktiline oskus või teoreetilised teadmised sõna koostisest). Didaktilisele mõistele *töövõtte* vastab psühholoogias mõiste *toiming*. Kui töövõtte on automatiseerunud, muutub see **vilumuseks** (psühholoogiliselt teadvustatavaks operatsiooniks). Kuid vilumuseks ei muutu iga oskus.

EEDs rakendatakse nii **ülddidaktilisi** kui ka **ainealaseid töövõtteid**. Neist ülddidaktilised on kasutusel mitmes aines: teksti analüüs, valik- ja temaatiline lugemine, küsimustele vastamine, jutustamine jne. Suur osa nimetatutest kujundatakse emakeeleõppes, rakendatakse teistes ainetes. Ainealased töövõtted tulenevad otseselt emakeele ainekava spetsiifilistest nõuetest: sõna häälik- ja foneemanalüüs, morfoloogiline analüüs, sõnaliigi määramine, morfoloogia- ja süntaksiküsimuste esitamine jne. Mõnikord jaotatakse ainealased töövõtted veel rühmadesse: analüütilised (keelendi koostisosade ja tunnuste leidmine), sünteetilised (keelendite konstrueerimine), funktsionaalsed (keelendi rakendamine). Nimetatud rühmade piirid ei ole absoluutsed. Näiteks ülesandes *Õpilased istuvad pinkides (sirged seljad)* on tegemist nii sõnavormide moodustamise (*sirgete selgadega*) kui ka nende rakendamisega lauses.

Harjutamine on õpitegevuse liik, mille käigus rakendatakse ühte või mitut töövõtet õppekavas (ainekavas) ettenähtud oskuste ja vilumuste kujundamiseks, sh. teadmiste kasutamiseks. Näiteks häälikujärje määramiseks harjutatakse häälimist kui töövõtet. Mitme töövõtte rakendamist harjutamisel nõuab õigekiri: häälimine, häälikupikkuse muutmine, häälikurühma määramine, grafeemivalik, kirjutamine. Enne mitme töövõtte kasutamist ühes harjutuses tuleb need harilikult omandada üksikhaaval (omandada osaoskused). Harjutamise puhul on oluline arvestada järgmisi seisukohti: raskusaste peab olema lapse potentsiaalide piirides; harjutusmaterjal olgu variatiivne, et ei kujuneks ebaõigeid stereotüüpe. Näiteks kui aluseks olev sõna on sageli lauses esimeses posit-

sioonis, võib õpilane hakata alust määrama formaalselt — kui esimest sõna; kujutluse loomisel nimisõnadest pole õige piirduda vaid tajutavate esemete nimetustega.

Harjutusi emakeeleõpetuses rühmitatakse mitmeti. Loomulikult on kõik jaotused mõneti tinglikud.

- **Keelelised ja metakeelelised** harjutused. Esimesel juhul tegeldakse kõneloome ja kõnetaju reaalsete operatsioonide harjutamisega (küsimuste esitamine ja neile vastamine, jutustamine, teksti sisuline analüüs jne.). Metakeeleliste harjutuste eesmärk on omandada keele analüüsiks ja seega ka teadvustamiseks vajalikud oskused (häälimine, morfeemanalüüs, lauseanalüüs, sõnavormi moodustamine jne.).

- **Keeleharjutused ja kõneharjutused.** Esimesel juhul tegeldakse keeleüksuste analüüsi või sünteesiga, samuti muutmisega (transformeerimisega), s.t. harjutuste eesmärk on keelevahendite omandamine ja teadvustamine ning nendega opereerimine. Kõneharjutused tuginevad kõnesituatsioonidele: nad on kas kommunikatiivsed (reaalsetes suhtlemissituatsioonides) või kujutavad endast suhtlemise harjutamist kujuteldavates situatsioonides (nt. dramatiseering lugemistekstis kirjeldatud situatsiooni baasil) (vt. ka A. Zikejev, 1976). Keeleharjutuste sooritamisel on tähelepanu suunatud keelevormile ja/või tähendusele, kõneharjutustes väljendavad ütlused mõtet.

- **Kirjalikud ja suulised** harjutused jagunevad omakorda. Näiteks kirjutamisel eristatakse kirjatehnilisi, õigekirja- ja ära kirja-harjutusi. Ära kirja harjutatakse kas omaette ülesandena või koos teiste keeleülesannetega (levinud on näiteks mitmesugused lünk- ja sobitusharjutused). Töös lugemistekstidega kasutatakse lugemistehnilisi ja sisulisi harjutusi jne.

- **Analüütilised ja sünteetilised** (konstruktiivsed) harjutused. Täpsem on rääkida tegelikult harjutustest, kus **ülekaalus** on kas analüütilised või sünteetilised operatsioonid. Praktiliseks kõnearenduseks on abiõppes eelistatud semantilise analüüsi ning keeleüksuste sünteesi harjutamine.

- **Kõneloome-** ja **kõnetajuharjutused**. Siin on võimalik nimetada omakorda abiõppe seisukohalt olulisi harjutuste alltüüpe, nagu verifitseerimine, informatsiooni otsimine tekstist (tekstis orienteerumine), tajutud keelematerjali reprodutseerimine, ütluse transformeerimine, keelematerjali valik ja järjestamine, teksti korrigeerimine jne.
- **Foneetilised, morfoloogilised, leksikaalsed ja süntaktilised** harjutused. Rühmitusaluseks on keeletasandid, millega tegeldakse. Võimalus on välja tuua veel harjutused keeletasandite piiridel, nagu sõnamoodustus (liitsõnade koostamine, sõnatuletus) ja sõnaühendite koostamine, kus põimuvad nii leksika kui ka grammatika.

Metoodilises kirjanduses ei lähtuta harjutuste rühmitamisel aga mitte alati ühest rühmitusalusest. Näiteks M. Lvov (M. P. Львов, 1988) nimetab järgmisi harjutuste rühmi:

- a) **vaatlus** mingi keelenähtuse või selle tunnuste leidmiseks;
- b) keeleline **analüüs** (grammatiline, sõnatuletuslik, foneetiline, ortograafiline, süntaktiline jm.);
- c) **ärakiri** ja ärakiri keelelise ülesandega;
- d) keeleüksuste **konstrueerimine** (sõnavorm, tuletatud sõna, sõnaühend, lause, tekst);
- e) loominguilised ülesanded (peamiselt tekstiloome).

Seega kuulub üks ja sama harjutus (harjutustüüp) sõltuvalt rühmitusalusest paljudesse rühmadesse. Rühmitusaluse valik sõltub teoreetilistest seisukohtadest ja/või rühmitamise eesmärkidest. Seega pole alust väita, et üks või teine klassifikatsioon on parem kui teine.

5.2. Printsiibid

5.2.1. Printsiipide mõiste ja süsteem

Õpetamise printsiipideks nimetatakse **didaktiliste nõuete süsteemi**, mille täitmine kindlustab õppeprotsessi vajaliku efektiivsuse.

Printsiibid on lähtenõuded, mida tuleb arvestada igas tunnis, iga töövõtte rakendamisel, iga iseseisva ülesande andmisel. Nad konkretiseerivad ja täpsustavad meetodite kasutamist.

Printsiibid jagunevad **ülddidaktilisteks** ja **ainealasteks**, nad moodustavad **süsteemi**. Süsteemsus vajabki rõhutamist, sest printsiibid ei ole arvestatavad üksahaaval.

Abiõppes rakendatav korrektsiooniprintsiip modifitseerib kõiki teisi printsiipe. Ainedidaktika printsiibid omakorda modifitseerivad ülddidaktilisi.

Printsiipide süsteem on hierarhiline. Esimese tasandi moodustavad ülddidaktilised printsiibid, sellele järgnevad ainealased ning lõpuks ainelõikude (teemade) käsitlemise printsiibid. Käesolevas paragrahvis piirdatakse kahe esimese tasandi vaatlusega. Kolmanda tasandi printsiipe (praktilise grammatika õpetamise printsiibid, kõnearenduse printsiibid jne.) tutvustatakse vastavate meetodiliste teemade koosseisus.

Printsiipide süsteem ei ole muutumatu. Muutused sõltuvad sotsiaalsetest tingimustest (sotsiaalsest tellimusest haridusele) ja meetodilise mõtte arengust. Näiteks ülddidaktiline printsiip *õpetamise seosest kommunismi ehitamise praktikaga* tundub tänapäeval naljakas, kuid NSVLs mõjutas see õpetamise sisu märgatavalt. Kui seda praktikat tõepoolest tutvustati, siis pidigi tulemus olema süsteemile hukatuslik.

Kirjanduse põhjal ilmneb, et kui ülddidaktiliste printsiipide süsteemid erinevad vähem, siis keeledidaktikas on tegemist süsteemide paljususega. Seega ei saa ka käesolevas paragrahvis esitada ülevaadet printsiipidest pidada muutumatuks ja ainuõigeks.

Arutelu objektiks eripedagoogikas on küsimus, kas abiõppe didaktilised printsiibid on ülddidaktika printsiipide modifikatsioon või omaette süsteem (E. A. Ковалева, 1994). Autori andmetel on eripedagoogid vähemalt Venemaal jõudnud seisukohale, et abiõppe didaktilised printsiibid moodustavad spetsiifilise iseseisva süsteemi (E. A. Ковалева, 1994, lk. 102). Nimetatakse järgmisi.

- Õpetamise kasvatav ja arendav suunitlus.
- Õpetamise teaduslikkus ja jõukohasus.
- Õpetamise süsteemsus ja järjepidevus.
- Õpetamise seos eluga.
- Korrektsiooniprintsiip.
- Näitlikustamisprintsiip.
- Õpilaste teadlikkus ja aktiivsus.
- Individuaalsete iseärasuste arvestamine ja diferentseeritud õpetamine.
- Teadmiste, oskuste ja vilumuste omandatuse kindlus.

Koolieelse eripedagoogika spetsialistid A. Katajeva ja J. Strebeleva (A. A. Катаева, E. A. Стребелева, 1998) nimetavad veel **ontogeneesi seaduspärasuste** (etappide järjepidevuse) arvestamise printsiipi. Nimetatud loetelu on küll mõneti lähedane ülddidaktika printsiipidele, kuid korrektsiooniprintsiip ning individuaalse ja diferentseeritud õpetamise nõue, samuti arenguetappide mittevastavus reaalsele vanusele (ontogeneesi arvestamine) modifitseerivad süsteemi oluliselt ja muudavad ka teised printsiibid spetsiifilisteks. Varem on juba märgitud, et emakeele õpetamise printsiipide sõnastamisel ilmneb märgatav mitmekesisus. EED tänapäeva seisundist lähtudes on välja pakkuda järgmised ainealased printsiibid:

- kõnetegevuse kujundamine praktilise tegevuse ja suhtlemise kaudu ning jaoks;
- kõne kõikide funktsioonide ja liikide arendamine;
- keeleüksuste formaalsete tunnuste ning semantika paralleelne omandamine;
- suulise kõne ennetav omandamine;
- emakeele (eesti keele) iseärasuste arvestamine;
- õpitegevuse teadlik-praktiline suunitlus.

5.2.2. EED ainealased printsiibid

Abiõppe didaktika üldprintsiipidest lähtudes on kõigil ainealastel printsiipidel korrektsiooniline suunitlus, neid rakendatakse diferentseeritult laste arengu iseärasusi ning arenguetappe arvestades.

- **Kõnetegevuse kujundamine praktilise tegevuse ja suhtlemise kaudu ning jaoks.** Printsiip kajastab emakeeleõppe peamist korrektsioonieesmärki — kõne arendamist lapse suhtlemise ja tegevuse huvides. Ühtlasi on suhtlemine ja tegevus (sh. õpitegevus) kõne arendamise tingimus. Lapse praktiline tegevus ja tunnetustegevus on kõnetegevusega dünaamilistes suhetes. Alklassides on mitteverbaalse tegevuse osa kõne omandamises eriti suur. Selle käigus kujunevad kujutlused esemetest, nende tunnustest, tegevustest ning objektide seostest. Kõik see on baassõnavara ning baaslausemallide omandamise aluseks. Eriti tähtsaks tuleb pidada orienteerumist ruumisuhetes. Printsiibi rakendamiseks luuakse situatsioonid, mis nõuavad ühistegevust ja seega suhtlemist. Suhtlemiseks on aga vaja keelevahendeid ja nendega opereerimise oskusi, et ütlust mõista ja genereerida. Kollektiivne tegevus koolis on ühtlasi kõnesoovi (suhtlemisvajaduse) arengu eeldus. Seega ei ole kõne arendamine puhtalt verbaalne, vaid on esmalt abiõppe-lapse tegevuse kujundamise protsess. Klassist klassi muutub kõne ja tegevuse vaherkord keerulisemaks: praktiline tegevus ja õpitegevus tervikuna jääb endiselt üheks kõnearengu tingimuseks, kuid järjest kasvab ka kõne tunnetuslik ja reguleeriv roll muu tegevuse suhtes, kõne muutub järjest enam korrektsioonivahendiks. Emakeel on õppimise eesmärk ja vahend üheaegselt (Põhihariduse lihtsustatud ..., 1998). Kuna kõnearendus toimub suhtlemise ja tegevuse jaoks, on esikohal keele praktiline valdamine, teadmistel keelest ja suhtlemisest on praktiline eesmärk.

- **Kõne kõikide funktsioonide ja liikide arendamine.** Printsiip käsitleb kõne arendamist ja keele õpetamist ühelt poolt kui tervikut, teiselt poolt võimaldab püstitada osaeesmärke. Arvesse tuleb psühholoogiline seaduspärasus: funktsioon (samalaadsete eesmärkide üldistus) vajab sobivaid keelevahendeid ja kõneoskusi. Spon-

taanses kõne arengus ongi funktsioonide kujunemine selleks stiimuliks, mis ergutab last uusi keeleüksusi ja kõneoskusi omandama. Abiõppes on järelikult vaja vastavad tingimused luua ning keeleüksusi ja nende kasutamist õpetada ning stimuleerida.

Kõne funktsioonidest on arengus esmane suhtlemisfunktsioon, mille realiseerimisel avalduvad lapse emotsionaalsed, tahtelised ning praktilis-kognitiivsed vajadused. Abiõppe ülesandeks on aidata lapsel suhtlemisstrateegiates ning -taktikates orienteeruda, õpetada keelevahendeid adekvaatselt kasutama. Funktsioonide teisel tasandil on otstarbekas eristada teabevahetust, oma ja teiste tegevust reguleerivat-planeerivat funktsiooni ning tunnetusfunktsiooni. Lapse tegevuse arendamise seisukohalt on esikohal reguleeriv-planeeriv funktsioon, kognitiivse arengu huvides aga tunnetusfunktsioon.

Kõnetegevuse liigid on kõnelemine ja kuulamine, lugemine ja kirjutamine ning sisekõne. Neil kõigil on erisugune osa ning mehhanism kõne funktsioonide realiseerimisel. Suulises ja kirjalikus kõnes ning sisekõnes kasutatakse pealegi mõneti erinevaid keelevahendeid. Öeldust lähtuvalt on vajadus kõne kõiki liike eraldi kujundada igati mõistetav. Seejuures on aga tarvis arvestada ka kõne ühe või teise liigi valdamise erisugust vajadust abiõppelapsele: mõistmisega võib kaasneda mõneti primitiivne väljendamine, lugemisoskus on õigekirjast olulisem.

- **Keeleüksuste formaalsete tunnuste ning semantika paralleelne omandamine.** Printsiibi aluseks on seisukoht, et iga keeletasandi igal üksusel (keelemärgil) on selle äratundmiseks vajalikud akustilis-artikulaatorsed või visuaalsed tunnused ning oma tähendus või tähendust eristav funktsioon. Nii tähendus (leksikaalne, grammatiline) kui ka keeleüksuste kasutamiseks vajalikud formaalsed tunnused tuleb täisväärtuslikuks kõnetegevuseks omandada koos. Küll on võimalik ja vajalik aga kasutada töövõtteid, mille puhul on esmajoones pööratud tähelepanu kas formaalsetele või semantilistele tunnustele. Seejuures vajab semantika kõige rohkem tähelepanu. Viimane ongi EED üks olulisemaid iseärasusi tavaõppega võrreldes.

Arendada on vaja keeleüksuse eristamist-äratundmist nii formaalsete kui ka semantiliste tunnuste alusel, **rikastada** omandatud keeleüksusi **semantiliste tunnustega** (nt. õpitud sõna sobitamine võimalikult paljude teistega), tegelda **sõna tähenduse ülekandmisega** (*üles tõstma palli, kätt, küsimust*) ning **muutevormide funktsioonidega** (*jalutas sõbraga, kepiga, vihmaga*). Nimetatud küsimused on aktuaalsed kogu abiõppe jooksul, kuid esimesel kooliastmel tuginetakse peamiselt keelevaistule, klassist klassi tõuseb teadliku analüüsi osatähtsus.

Keelevaistu arendamine. Keelevaist on keele seaduspärasuste ebateadlik valdamine. Selle aluseks on teadvustamata analoogiaüldistused. Õpetamata laps on teadlik oma ütluse sisust, mitte aga kõnetegevuses kasutatavatest keelevahenditest (foneemid, sõnad, laused): laps otsustab kõnesegmentide normile vastavuse üle *eiljaa*-põhimõttel (K. Karlep, 1998, lk. 189–190). Keelevaistu taset kontrollitakse ja arendatakse verifitseerimisülesannetega: *Kas võib öelda (on õige) ... Poiss söidab lattaga? Ema paneb supilt soola? Tüdruk joonistab õhuga?* Toodud näited kajastavad põhimõtet, et verifitseerimisülesandeid on vaja koostada iga keeletasandi tunnuseid arvestades. Kui lapse kõne areng ei ole küllaldane, märkamaks eksimusi keelesüsteemi (*aedlane-aianik* pro *aednik*) ja -normi (*pani mütsi pea peale* pro ... *pani pähe*; *triibukas* pro *triibuline*) vastu, kasutatakse verifitseerimise lihtsamat varianti — valikut alternatiivide hulgast. Näiteks: *Kas õige on öelda sigad või sead?* Verifitseerimise põhimõttel on üles ehitatud korrekatuurharjutused. Nimetatud oskust eeldavad ja arendavad tegelikult ka kõik need ülesanded, kus nõutakse keeleüksuste valikut, sobitamist, algvormi asendamist mingi muutevormiga jne. Emakeeleõpetuse üheks eesmärgiks koolis on ebateadliku kontrolli baasil kujundada teadliku kontrolli oskused.

- **Suulise kõne ennetav omandamine.** Suuline kõne on lapse jaoks loomulik, see areneb igapäevase suhtlemise käigus. Kirjaliku kõne (lugemine, kirjutamine) õppimine tähendab keelekasutuse uue koodi omandamist. See on jõukohasem, kui laps valdab õppi-

misel kasutatavat sõnavara ja lausemalle. Lugema õppimisel on lastele üheks raskuseks vähe aktiveerunud sõnad ja kõnes puuduvad lausemallid. Lastele ettelugemise väärtus ei seisne mitte ainult selles, et teksti kuulates saadakse uusi teadmisi, vaid ka selles, et suulise kõnega (vestlusega) harjunud laps õpib ebateadlikult kirjaliku kõne lausete tajumist. Abiõppe seisukohalt eeldab printsiip ühtlasi tekstide adapteerimist ning sõnavaratööd enne tekstide lugemist. Mida madalam on õpilase suulise kõne tase, seda enam on vaja valida lugema ja kirjutama õppimisel kasutatavaid sõnu (arvestada mitte ainult sõnade häälikkoostist) ja lauseid. Kõige rängemad nõuded nimetatud aspektist püstitatakse tekstidele aabitsaja aabitsajärgsel perioodil (abiõppe I–II kl.).

- **Emakeele iseärasuste arvestamine.** Õppematerjali valikul tuleb kõigepealt arvesse keeleüksuste keerukus ja kasutamissagedus. Nimetatud tunnuseid arvestatakse kindlasti koos. Näiteks laadivaheldus ja häälikute pikkus on lastele käsitlemiseks küll rasked, kuid nimetatud keelenähtuste esinemissagedus ei võimalda nende õpetamist aastate kaupa edasi lükata. Teiseks, mitmed keelelised, eriti aga metakeelelised operatsioonid on keelespetsiifilised. Seetõttu ei saa emakeele õpetamise metoodikat otseselt üle võtta mingist muust keelest. Alati on keelespetsiifiline näiteks lugema ja kirjutama õpetamise metoodika (sõltub nii keele foneetikast kui ka tähekasutusreeglitest). Kuid isegi väliselt sarnaste sõnaühendite koostamine-tajumine võib keelte kaupa olla erineva raskusega. Näiteks vasakule hargnev sõnaühend *väikese poisi punane müts* on raskemini tajutav kui samatähenduslik ühend vene keeles (*красная шапка маленького мальчика*). Selline keelte erinevus võib väikestele rahvastele olla metoodiliselt ohtlik. Sõltuvalt ajaloolistest tingimustest on eesti keele õpetamist mõjutanud kord saksa, kord vene metoodika. Käesoleval ajal võib “imperialisti” rolli sattuda inglise keel.

- **Õpitegevuse teadlik-praktiline suunitus.** Printsiip eeldab keeleteadmiste ja metakeeleliste oskuste kasutamist kõnearenduse ja praktilise keeleõpetuse huvides. On teemasid (lugema ja kirjutama õpetamine), mille õpetamine ainult praktiliselt ei ole reali-

seeritav. Teiste teemade puhul on keeleteadmiste ja metakeeleliste oskuste roll selles, et keelevaistu baasil kujundada oma kõne teadliku kontrolli oskus, s.t. asendada ebateadlik (keelevaistul põhinev) keelekasutus **tahtliku, kavatsusliku ja teadvustatud** kasutusega. Loomulikult jääb kavatsusliku ja teadvustatud keelekasutuse tase abiõppes alla tavaõppe omale, kuid oma korrektsioonilise rolli poolest on kõne teadlikkust raske üle hinnata.

Praktiline õpetus teadlikkuse elementidega tähendab ühtlasi töövõtete teadlikustamist, sh. oma tegevuse verbaliseerimist, harjutuste ja töövõtete eesmärkide mõistmist, enesekontrollioskusi.

5.2.3. Abiõppe didaktiliste printsiipide rakendamine emakeeleõppes

Käesoleva paragrahvi ülesandeks on käsitleda varem nimetatud printsiipe (ptk. 5.2.1) emakeeleõpetuse seisukohalt. Erididaktika üldküsimumused, mis ainest ei sõltu, jäävad tagaplaanile.

- **Õpetamise kasvatav ja arendav suunitus.** Nimetatud küsimusi on eelnevates peatükkides juba käsitletud. Emakeele võimalused on kokkuvõtlikult järgmised: käitumisaktide analüüsi oskuste, eetiliste kujutluste ja moraalinormidele vastavate hoiakute kujundamine lugemistekste käsitledes; kõne kavandava ja reguleeriva funktsiooni ning tunnetusfunktsiooni arendamine; kõnearendus ja suhtlemisoskuse harjutamine.
- **Õpetamise teaduslikkus ja jõukohasus.** Ka nimetatud küsimusi on varem käsitletud: õpetatavad keeleteadmised peavad vastama teaduse faktidele (nt. tähed *g* ja *k* sümboliseerivad ühte ja sama segmentaalfoneemi, eesti keele häälikutel on kolm pikkust, dialoogi vastusrepliik on sageli elliptiline jm.); õpetatavad metakeelised operatsioonid olgu psühholoogiliselt ja psühholingvistiliselt põhjendatud jne. Õpilaste potentsiaalse arenguvalla kitsus seab aga eriti ranged nõudmised jõukohasusele: materjali keerukuse reguleerimine, õpetaja abi, materialiseerimine, näitvahendite kasutamine, toimingu jaotamine osatoiminguteks jne.

- **Õpetamise süsteemsus ja järjepidevus.** Süsteemsus avaldub kõigepealt selles, et **keelt** õpetatakse kui **struktureeritud süsteemi**: keeleüksusi nende paradigmaatilistes ja süntagmaatilistes seostes (nt. käändevormide paradigma moodustab süsteemi, iga vormi grammatilised tähendused avalduvad süntagmaatilistes seostes), madalama tasandi üksusi seoses nende rolliga kõrgemal tasandil (foneem sõnas, sõnavorm lauses, lause tekstis). **Süsteemsus** avaldub samuti **harjutuste valikul**: järjepidev raskusastme kasv, mis kindlustab õpetatavate (osa)oskuste kujundamise; harjutustüüpide valik sõltuvalt kujundatavatest teadmistest ja oskustest (nt. harjutused jutustama õpetamisel materjali valikuks, materjali järjestamiseks jne.). Süsteemi moodustavad ka tunni etapid ja põhjendatult järjestatud töövõtted.

Järjepidevus ilmneb kõige selgemalt ainekava kontsentrilises ülesehituses, kuid järjepidev on põhimõtteliselt ka harjutuste järjestus tunnis (häälikupikkuse muutmine → häälikupikkuse määramine → grafeemivalik → kirjutamine → enesekontroll) ja töövõtete järjestus teema ulatuses.

Süsteemsuse ja järjepidevuse **vastandiks** on **õpitegevuse** korraldamise **juhuslikkus**, mille tulemuseks võib olla õpilaste teadmiste ja oskuste fragmentaarsus. Nagu teada, on selline oht abiõppes (tavaõppega võrreldes) alati olemas. Süsteemsuse ja järjepidevuse vastu eksitakse tegelikus õppetöös sageli. Levinenumad vead on laste tegevuse raskusastme vähene arvestamine (raskusaste ei tõuse või tõuseb liialt palju), järgneva harjutuse seostamatus eelnevaga (harjutati näiteks häälikupikkuse muutumist, kuid häälikupikkuse määramisel seda enam ei rakendata). Esineb ka lihtsalt "huvitavate" töövõtete juhuslikku kasutamist.

- **Õpetamise seos eluga.** Nimetatud seos eeldab abiõppelapse vajaduste arvestamist koolis ja pärast kooli: kõne valdamise osatähtsus tööturul, ühe või teise kõnetegevuse vormi ja liigi eelistatus, oskus teha märkmeid ning konspekteerida. Printsiibist tuleneb ka emakeeleõpetaja roll tähtpäevade ja pidupäevauurituste ettevalmistamisel ning korraldamisel. Küllaltki oluline on samuti luge-

mismaterjali valik, sh. ajalehtede ja ajakirjade lugemine, et õpilased oleksid kursis ühiskonna sotsiaalsete probleemidega.

- **Korrektsooniprintsiip.** Nimetatud printsiip modifitseerib abiõppe teisi didaktilisi ja ainealaseid printsiipe kõige rohkem. Korrektsooni teenistuses on valdav osa abiõppes kasutatavatest võtetest ja harjutustest. Selle eesmärk on kujundada psühholoogilisi kompensatsioonimehhanisme. Korrigeerimise tulemusi kajastavad õpitegevuse käigus kujunenud elus vajalikud **pädevused**. Kõne korrigeerimise resultaadiks on näiteks kõnefunktsioonide tase, omandatud keelevahendid on ainult selle eelduseks; õigekirja pädevusastmeks iseseisva kirja vastavus normile, mitte õpetaja juhendamisel sooritatud õigekirjajarjutuse tulemus.

Seega korrigeerib abiõppelaste õpitegevus last rohkem või vähem sõltuvalt sellest, kui palju see soodustab praktilise ja vaimse tegevuse, suhtlemise ja väärtuspädevuste kujunemist. Korrigeerimise edukus sõltub kõige rohkem õpetaja psühholoogilis-metoodilisest haritusest: diagnoosida iga lapse erinevat ebahühtlast arengut ja rakendada stimuleerivaid (puudeid vähendavaid, mõnikord ka kõrvaldavaid) metoodilisi võtteid.

Abiõppelapse kõne on korrigeerimise eesmärk ja korrektsooni vahend.

Esitatud jaotus (eesmärk ja vahend) on loomulikult abstraktne, kuid sellele vaatamata on pedagoogil otstarbekas endale teadvustada, kas ühel või teisel juhul on esikohal **kõne korrigeerimine** või **korrigeeritakse midagi muud kõne abil**.

Kõne korrigeerimine toimub realselt osaesmärkide täitmise kaupa. Seejuures mõni valdkond võib-olla ei vajagi korrigeerimist või täidetakse eesmärk üsnagi sageli täielikult (nt. häälamine). Tänapäeval ei suudeta aga abiõppelastel korrigeerida täielikult kõne semantilist tasandit, süntaksi korrigeerimine, võrreldes morfoloogiaga, õnnestub vähem, sidusteksti loome ja mõistmine veelgi vähem. Sama kehtib kõne funktsioonide suhtes: igapäevane teabevahetus on enam-vähem korrigeeritav, kõne kasutamine tunnetusfunktsioonis jääb aga primitiivseks. Seega kehtib seaduspärasus:

mida rohkem on kõne mingi tasand või funktsioon seotud psüühika üldise arenguga, seda vähem õnnestub korrigeerimine.

- **Õpilaste teadlikkus ja aktiivsus.** Teadlikkus didaktilises plaanis tervikuna tähendab õppuri arusaamist õppematerjalist ja õpitoimingute eesmärkidest. Printsiibi realiseerimist abiõppes peetakse üheks raskemaks ülesandeks (E. A. Ковалева, 1994). Põhjuseks on laste tunnetustegevuse arenematus, mis avaldub niisuguste nähtustena nagu kõne ja praktilise tegevuse vähene seostatus: instruksioon, reegel, teadmised jne. ei reguleeri alati lapse tegevust; automatiseeruvad mittetäielikud vaimsed toimingud (E. H. Мопрачева, 1997); laps on haaratud protsessist, mitte tulemusest (kirjutab, kuid ei arvesta harjutuse eesmärki). Ülesannete teadlikku täitmist soodustab selline õpetamine, mille puhul korraldatakse praktiliste keeleülesannete eesmärgi pidev meeldetuletamine ja täitmise verbaliseerimine, tulemuse kontrollimine, tuginemine algoritmidele jne.

Lugemistekstide analüüsimisel pole õpetaja suunav roll väiksem: vajalikud on sisu fragmentide seostamise, mõttelünkade tuletamise, peamõtte sõnastamise, käitumisaktide hindamise jne. ülesanded. Lugemist saab teadlikuks pidada siis, kui õpilane püstitab samalaadsed küsimused (ülesanded) ise ja leiab neile ka vastuse.

Teadlikkus eeldab aktiivsust. Abiõppeõpilane lülitub aga väga kergesti õpitegevusest välja: ei jälgi teiste lugemist, ei kuula õpetaja küsimusi ja kaaslaste vastuseid, arvestab iseseisvas töös ainult osa instruksioonist jne. Seetõttu jääb õpetajal üle kontrollida-suunata pidevalt laste tegevust: nõuda lugemisjärje näitamist, kaaslaste täiendamist jne. Veaks tuleb pidada õpilase vastuse kordamist, mille tulemusel lapsed ei jälgi kaaslast. Kui abiõppelaps küsimusele ei vasta ja vaikib, pole samuti alust eeldada, et ta tegeleb vastuse otsimisega mälust. Vastupidi, õpilane on rahul, et ta ei pea vaimselt pingutama. Seetõttu tuleb niisugused pausid abistavate küsimustekorraldustega katkestada.

- **Individuaalsete iseärasuste arvestamine ja diferentseeritud õpetamine.** Individuaalsete iseärasuste arvestamine emakeeles põhineb diagnostikal ainekava temade kaupa. Õpetaja reguleerib töö

raskusastet õpilaste kaupa ka siis, kui kõik õpilased täidavad põhimõtteliselt samu ülesandeid. Kui sellest ei piisa, koostatakse IAK, mille käigus realiseeritakse diferentseeritud õpetamise põhimõte (vt. lähemalt ptk. 4).

- **Teadmiste, oskuste ja vilumuste kindlus.** Printsip kajastab nõudeid õpetamise tulemustele. Tänapäeval võib nimetatud seisukohta sõnastada ka **pädevusprintsibiina**. Nõue tundub olevat arusaadav ja isegi primitiivne, kuid abiõppes ollakse selle realiseerimisel sageli raskustes. Nimelt, oodatud vilumused ei kujune, teadmised ununevad kiiresti või neid ei kasutata väljaspool emakeele-tundi, uus situatsioon võib olla takistuseks mingi oskuse realiseerimisel.

Peamised soovitusel on järgmised: õpitu kordamine pikema aja vältel, sh. ka teisi teemasid käsitledes (nt. õigekirjaülesanded esitatakse ka teiste teemade õppimisel), toimingu rakendamine operatsioonina mingi keerulisema toimingu koosseisus (häälimine → sõna ladumine või kirjutamine), harjutused toimingu kiiruse reguleerimiseks, emakeeles õpitu rakendamine teistes ainetes jm. Nimetatud printsip eeldab samuti omandatavate teadmiste süstematiseerimist (seoste loomist teema ulatuses), meeldejätmise ja mälust ammutamise harjutamist.

- **Ontogeneesi seaduspärasuste arvestamine.** Abiõppelapse üldine areng, sh. kõne areng ei vasta vanusele (eakohase arenguga võrreldes). Koolis tuleb läbida etapid, mis tavaliselt on lapse kooli astudes möödas. Printsip tähendab seda, et ühtegi etappi ei saa vahele jätta ega nende järjestust muuta. Näiteks, kuni pole kujunenud oskust moodustada ja ühendada (sisestada) baaslauseid ning kuni ei hakka arenema sisekõne, pole reaalne õpetada tekstiloomet. Kuni pole arenenud sisekõne, ei kujune ka oma tegevuse verbaalset reguleerimist ja laps täidab iseseisvalt ainult varem matkimise teel omandatud ülesandeid. Seega eeldab emakeele abiõpe kõne arengu etappide ja seaduspärasuste arvestamist. Ontogeneesi arvestamine ja korrigeerimisprintsip täiendavad teineteist.

- **Näitlikustamisprintsiip.** Printsiip eeldab meelelise kaemuse kasutamist õpetamisel. Mida madalam on lapse arengutase, seda suurem on vajadus tugineda tajudele ja meelelisele kogemusele. Näitlikkus emakeele abiõppes on niivõrd oluline ja mitmekesine, et küsimusele on otstarbekas pühendada omaette paragrahv.

5.2.4. Näitlikkus ja materialiseerimine

Näitvahendite kasutamise vajaduses abiõppega tegelevad pedagoogid, sh. emakeeleõpetajad, ei kahtle. Koolipraktikas ilmnevad aga mitmed vastuolud ja ebaselged seisukohad, mõnikord ka liialdused.

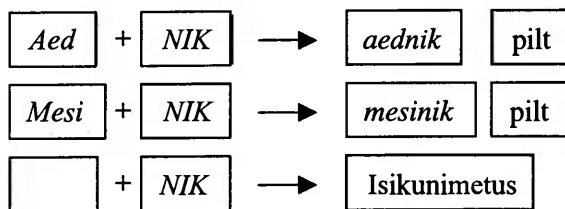
- Ei eristata näitlikustamise ja materialiseerimise funktsionaalset erinevust.
- Ei teadvustata näitvahendite ja nende kasutamise sõltuvust õpetamise eesmärgist, teemast, etappidest.
- Loodetakse näitvahenditele kui võlukepikestele, väheseks jääb õpetaja suunav roll.

Näitlikustamist ja materialiseerimist eristab vahendite kasutamise eesmärk, vahendid võivad mõnikord olla ka samad.

Nagu eelnevalt märgitud, on näitlikustamise eesmärk täpsustada laste tajukujutlusi. Emakeele näitvahendit tajutakse nägemise (pildid, esemed, toimingud, kirjalikud keelenäidised, skeemid, sümbolid jm.), kuulmise (peamiselt suulised keelenäidised), harvem kompimise (näiteks reljeefne täht) teel. Seejuures on oluline vahet teha vähemalt kahel näitvahendite kasutamise eesmärgil.

- Täpsustada kujutlust mingist **konkreetses objektist või nähtusest**. Vahendina sobivad naturaalsed esemed, pildid, mingi tegevuse ettenäitamine jm.
- Üldistada mingi vaatluse või harjutamise tulemusi, s.t. luua üldistatud kujutlus keelenähtusest või õpitoimingust.

Näiteks sõna *aednik* semantiseerimiseks sobib pilt (või pildid), mis kajastab vastava isiku tööd aias. Kui aga eesmärgiks on näitlikustada sõnatuletust liitega *-nik*, ei ole pildist kasu. Hoopiski otsustarbekam on tuletuskeem koos verbaalsete näidistega. Viimastele võib iga näidissõna semantiseerimiseks lisada ka pildi.



Termin *materialiseerimine* on tuletatud toimingu sooritamise vormi nimetusest. L. Võgotski koolkonna tegevusteoorias eristatakse järgmisi toimingute vorme: materiaalne või materialiseeritud, pertseptiivne, väliskõneline ja vaimne vorm (N. Talõzina, 1988). Materiaalne või materialiseeritud toiming sooritatakse käega: midagi tõstetakse praktiliselt ringi, paigutatakse kohale, joonistatakse skeem jne. Materiaalse vormi korral on nendeks vahenditeks reaalsed objektid (nt. õpilane tõstab deformeeritud lauset taastades ringi sõnakaarte, rühmitab tabelisse tähekaarte). Materialiseeritud vahendid on reaalsete objektide asendajad (skeemid, sümbolid, sh. noobid). Näitena võib tuua lauseskeemi või sõnaskeemi koostamise. Pertseptiivse vormi korral töötab õpilane silmadega ja fikseerib tulemuse verbaalselt. Näiteks muudab õpilane skeemile (tiivikule) tuginedes häälikute pikkust. Sellist toimingut võib nimetada osaliselt materialiseerituks: toimingu orientiir on esitatud materialiseeritult, sooritamine (täidesaatev etapp) on aga verbaalne. Kui sama ülesannet täites osutab õpilane veaohlike häälikute skeemidele “tiivikul”, on alust pidada ka täidesaatvat etappi materialiseerituks. Nii toimingu materialiseeritud kui ka pertseptiivse sooritamisega peab aga kaasnema verbaliseerimine, vastasel juhul täisväärtuslik vaimne toiming hiljem ei kujune. Näiteks noobi paigutamisel skeemile on vaja nimetada sünkroonselt häälik. Seos-

tades toimingu sooritamise materialiseeritud ja pertseptiivsed vormid mõtlemise liikidega, saab väita järgmist.

Materiaalne või materialiseeritud toiming põhineb kaemuslik-praktilisel, pertseptiivne toiming aga kaemuslik-kujundilisel mõtlemisel.

Toimingu sooritamise vormi vaadeldakse struktuurietappide kaupa, milleks on järgmised: orienteeruv, täidesaatev ja kontrolliv ehk enesekontrollietapp. Kõiki etappe ei osata alati materialiseerida. Näiteks lugema õpetades kasutatakse küll orientiire, kuid ei osata materialiseerida sõna sünteesi ja selle õigsuse kontrollimist (see on tänapäeval siiski võimalik arvuti abil). Seejuures kajastavad orientiirid kas oodatud tulemust (nt. lauseskeem lause moodustamisel) või toimingu sooritamise etappe algoritmi näol. Alati ei ole ka vaja kõiki etappe materialiseerida. Metoodika ülesandeks on selgitada, missugust õpitoimingu etappi ja mil viisil saab ja/või on vaja materialiseerida. Materialiseerimisvahend võib sõltuvalt eesmärgist olla kasutusel ka kui näitvahend või vastupidi. Neid võimalusi illustreerivad järgmised näited.

- Põhjussuhteid väljendavate liitlausete analüüsi kokkuvõtteks esitab õpetaja lauseskeemi (skeem näitvahendi rollis).

| sündmus,

sest

põhjus.

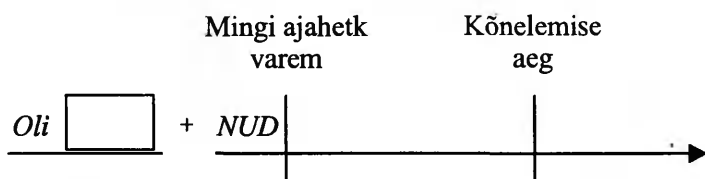
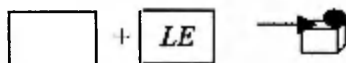
- Koostatud (sama) skeemi järgi õpilased kas analüüsivad või koostavad lauseid (skeem kui õpitoimingu orientiir).
- Esitatud lausete põhjal koostavad skeemi õpilased (skeem kui täidesaateva etapi, s.t. lauseanalüüsi materialiseerimine).
- Suulise korralduse alusel koostatud lausete kohta koostavad õpilased skeemi (skeemi koostamine kui enesekontrolli materialiseerimine).

Lisagem, et materialiseerimisel kasutatavad vahendid peaksid olema samuti näitlikud.

Välise abivahendite funktsioonist tuleneb nende kuuluvus kas materialiseerimis- või näitvahendite hulka. Mõlemal juhul on positiivseks tunnuseks vahendite näitlikkus — tajumist soodustavad tunnused.

Vahendite kahe rühma piir ei ole siiski absoluutne. Näidis keeleharjutuste juures illustreerib verbaalset instruksiooni, on aga ühtlasi orientiiriks harjutuse sooritamisel.

Kuid pöördugem tagasi näitlikustamise juurde. Näitvahendi valik ja kasutamine sõltub eesmärgist. Keeleüksustel on alati tähendus või tähendust eristav funktsioon ja formaalsed tunnused. Vas-tavalt on ka näitvahendite kasutamisel kaks peamist valdkonda: **semantiseerimine** ja keeleüksuste **formaalsete tunnuste näitlikustamine**. Semantiseeritakse peamiselt piltide abil sõnu, sõna-vorme, lauseid ja tekste, s.t. toimub nende tähenduse selgitamine või täpsustamine. Samu vahendeid kasutatakse ka mingi keele-üksuse aktiveerimiseks, lausete või tekstide koostamiseks. Mingi keelendite **rühma ühise tähenduse** fikseerimiseks on eelistatud skeemid ja sümbolid või viimased koos verbaalsete vahenditega.



Esimene näidis selgitab alaleütleva käände tähendust kohafunktsioonis, teine —^s ennemineviku tähendust kõnelemise aja suhtes.

Keeleüksuste formaalsete tunnuste tajumist võimaldab graafiline või graafilis-verbaalne näitlikkus: šrift, joonimine, värvid, tabelid, skeemid. Näiteks:

tüvi + tunnus + LÕPP
lauda de GA

Mitmuse tüvi	Mitmuse tunnus	Lõpp	Küsimus
<i>lauda</i>	<i>-de-</i>	<i>-ga</i>	millega?
<i>venda</i>	<i>-de-</i>	<i>-le</i>	kellele?
<i>ratast</i>	<i>-te-</i>	<i>-l</i>	millel?

Kui näitvahendite kasutamise eesmäärke emakeeles konkretiseerida, saab tuua järgmised:

- keeleüksuste semantiseerimine;
- kujutluste loomine (täpsustamine) verbaalselt kirjeldatud situatsioonidest või objektidest;
- keeleüksuste struktuuri ja tunnuste teadvustamine;
- genereeritava lause või teksti sisu eelnev aktiveerimine;
- keeleüksuste valiku, sobitamise, meeldetuletamise ja konstrueerimise soodustamine.

Kasutusel on näitvahendite kolm peamist rühma (liiki).

- **Kaemuslik-illustratiivsed** vahendid: reaalsed esemed ja tegevused, pildid (tegevuspildid, olupildid, esemepildid, pildiseeriad), filmid ja diafilmid ning TV-saated, videofilmid (viimased seni vähesel määral).
- **Skemaatilis-sümboolsed** vahendid: sümbolid, skeemid, diagrammid, tabelid.
- **Verbaalsed** vahendid: suulised ja kirjalikud keeleüksuste näidised. Keelenäidiste puhul kasutatakse sageli graafilisi vahendeid (joonimine, eri šriftid, värvid) mingi keelenähtuse esiletõstmiseks.

Küllaltki sageli kasutatakse nimetatud näitvahendeid kombineeritult. Vahendeid jaotatakse omakorda staatilisteks (esitatakse valmis kujul) ja dünaamilisteks. Viimased valmivad töö käigus harilikul tahvlil, magnetahvlil, samuti kasutatakse selleks grafoprojektori lüümikuid, mida saab töö käigus täiendada, või kombineeritakse terviku moodustamiseks mitut lehtlüümikut. Võimaluste rohku-

sele vaatamata jäävad emakeeleõpetaja tähtsaimateks töövahenditeks siiski tahvel ning kriit (T. Õunapuu, 1992, lk. 124). Autor esitab ühtlasi asjalikke soovitusi tahvli kasutamiseks.

Metoodiliselt on näitvahendite valik ja käsitlemine sama olulised kui keelematerjali ja muude töövõtete valik. Tähelepanu pööratakse järgmistele asjaoludele.

- Näitlikkus on abiõppelaste semantilise arengu baas ning keealiste üldistuste tegemise oluline tingimus.
- Näitvahendite kasutamine sõltub õppeaastast ja õpitavast teemast. Kaemuslikud näitvahendid on eriti olulised algklassides ja enam lugemistundides, nende kasutamine väheneb esimese kuue õppeaasta jooksul. Vähesel määral kasutatakse kaemuslikke vahendeid emakeeleõpetuses siiski abiõppe lõpuni. Liigne kaemuslike näitvahendite esitamine võib laste arengut vanemates klassides koguni pidurdada. Skemaatilis-sümboolsed vahendid on kasutusel peamiselt keeleõpetuses ja nende osatähtsus vanemates klassides koguni kasvab. Verbaalseid vahendeid rakendatakse emakeeleõpetuses alati.
- Tavaõppega võrreldes vajab näitvahendite kasutamine abiõppes hoopiski põhjalikumat juhendamist. Vastasel juhul lapsed mõnikord ei märkagi pilti või skeemi. Olulised on nii osutamine (kaardikepivõte) kui ka analüüsi suunavad küsimused-korraldused ja vaatluse tulemuste verbaliseerimine. On vaja piirata üheaegselt kasutatavate vahendite või analüüsitavate näidete arvu (nt. mitte kasutada korraga üle 3–5 skeemi).
- Otstarbekad on järgmised laste töö juhendamise võtted: korraldusele on soovitatav lisada negatiivne instruksioon (*Näita pildil koduloomad, ära näita metsloomi*); korraldust on otstarbekas saata osutamisega (*Mitmekordse tähega on märgitud pikk häälik? — Küsimusele kaasneb osutamine*); töös näitvahenditega võib tekkida vajadus meelde tuletada verbaalset instruksiooni (*Tuleta meelde, mida tuleb tabelist otsida*); uue materjali tajumisel (nt. vaatlusharjutuses) jaotatakse ülesanne midagi leida (näidata) ja verbaliseerida kaheks või enamaks osaülesandeks (*Jooni ühekordselt märgitud ülipikk häälik. Vali "naabrite" skeem. Põhjenda*); vaat-

luse või mõne muu tegevuse verbaliseerimisel osaleb pedagoog (alustab lauset, parandab järelduse sõnastust jm.), tähelepanu juhitakse tunnustele ja detailidele, mis jäid õpilastel märkamata (*Vaata, kas poiss pildil on kurva või rõõmsa näoga*).

Emakeele abiõpe vajab tavaõppega võrreldes rohkem näit- ja materialiseerimisvahendeid ning nimetatud vahendite kasutamise detailsemat juhendamist.

6. ÕPPEVORMID JA ÕPPEVAHENDID

6.1. Õppevormid emakeele abiõppes

Terminit *õppevorm* kasutatakse didaktikas kitsamas ja laiemas tähenduses (T. Õunapuu, 1992). Kitsamas mõttes tähistab see **õpetuse korraldamist** ühes **õppetunnis**. Autor eristab järgmisi õppevorme: õppemonoloog, õppedialoog, iseseisev töö. Nimetatud lähenemine kajastab tegelikult tunnis rakendatavaid meetodeid ja töövõtteid.

Õppevorm laiemas tähenduses tähistab õppetöö **korraldamise** üldiseid viise (õppetund, kodutööd jne.). Emakeele õpetamise-õppimise vormid nimetatud tähenduses on samad, mis tavakooliski. Peamine õppevorm on **emakeeletund**. Osatähtsuse poolest järgnevad **kodutööd** ning **kõnearendus teiste ainete tundides**. Vähemal määral kasutatakse veel järgmisi õppevorme: klassi- ja koolivälised tegevused, klassiväline lugemine, filmide ja TV-saadete vaatamine, vestlused internaadis või pikapäevarühmas (sõltub koolist), õppekäigud, kõneravi (individuaalselt ja rühmades).

Kuigi õppevormid on tavakooliga võrreldes väliselt samad, rakendatakse neid abiõppes spetsiifiliselt. Iseärasused tulenevad ainekava nõuetest ning abiõppe meetodite ja printsiipide iseärasustest (vt. ptk. 4 ja 5).

6.2. Emakeele õppetund

6.2.1. Nõuded emakeeletunnile

Nõuded jaotatakse harilikult üldisteks, mis kehtivad iga abiõppetunni suhtes, ning ainealasteks. Üldised nõuded on järgmised.

- Tund moodustab **kasvatusliku** (töõharjumuste, hoiakute ja kommunikatiivsete oskuste kujundamise, eetiliste kujutluste arendamine) ja **õpetusliku** (ainealased teadmised ja oskused) **ühtsuse**. Õigeks ei saa pidada olukorda, kui õpetaja pöörab küll tähelepanu aine õpetamisele, tegeleb aga vähe kasvatusküsimumestega.
- Abiõppetunnil on **korrektsiooniline** suunitlus. Korrigeeritakse laste tunnetustegevust, isiksust, kõnet.
- Õppetund moodustab **eesmärgistatud terviku**, millel on oma loogiline **struktuur**. Nõude vastu eksitakse, kui töövõtete valik ja järjestamine on juhuslik. Viimane on omakorda seotud ebatäpse eesmärgiseadega.
- Õpitegevuse **praktiline** suunitlus. Abiõppes ei ole otstarbekas liialdada teooriaga. Teoreetilised teadmised on vajalikud praktilise tegevuse teadvustamiseks, mitte enam.
- Õpitegevuse **jõukohasus** ja kogu **klassi rakendamine**. Ka nimetatud nõude vastu eksitakse. Põhjuseks on harilikult õpetaja meetodiliste teadmiste ja kogemuste nappus, sh. õpetaja liigne domineerimine ("lobisemine"). Kogu klassi rakendamine jõukohasesse töösse eeldab järgmist: õpilaste lähema arenguvalla (potentsiaali) tundmine ja arvestamine; töövõtete vaheldumine; õpilaste individuaalne stimuleerimine ja abistamine; õigeaegne puhkuse korraldamine tunnis.

Ainealased nõuded on järgmised.

- Kõnearenduslik suunitlus ehk kõnetegevuse kujundamine. Igas tunnis kasutatakse võimalusi keelevahendite esitamiseks ja aktiveerimiseks, kõneloome- ja kõnetajuoperatsioonide ning kõnefunktsioonide kujundamiseks.
- Rõhuasetus keeleüksuste semantikale: semantiline analüüs, tähendust omavate keeleüksuste konstrueerimine.
- Õpilaste kõne arengu tasemele vastava keelematerjali kasutamine (pedagoogi kõne, harjutusmaterjal).
- Õpitavate keeleliste ja metakeeleliste oskuste toetamine harjutamisel mitteverbaalsete vahenditega (materialiseerimine, näitlikustamine).

Peamised eksimused nimetatud nõuete täitmisel on järgmised: õpi-tegevus tunnis korraldatakse **liialt formaalselt** (mehhaaniline kirjutamine ja lugemine semantilise analüüsita, grammatika õppimine lahus vastavate vahendite funktsioonist); **õpetaja kõne** liigne **domineerimine** ja õpilaste kõnetegevuse potentsiaali puudulik arvestamine. Viimasel juhul eksitakse mõlemas suunas: töö raskusaste ja õpetaja kõne keerukus õppeaastate jooksul peaaegu ei muutu ega vasta seetõttu laste võimetele vanemates klassides (nt. ülesanded lugemistekstide analüüsiks), õpetaja oma kõne keerukust (sõnavara, lauseehitus, tempo) praktiliselt ei reguleeri, mistõttu õpilased (eriti nooremates klassides) ei saa temast aru.

6.2.2. Tundide tüübid ja struktuur

Tundide tüübid (eesmärgid, sisu ja struktuur) sõltuvad mitmest asjaolust. Arvesse tulevad järgmised materjali ja selle käsitlemise iseärasused.

- Tunnis käsitletava **materjali iseloom (sisu)**. Emakeele abiõppes on peamised tunnitüübid vastavalt järgmised: lugemistund, häälikuõpetustund, praktilise grammatika tund, kirjalike loovtööde tund (harva teisel kooliastmel). Lugemistunnid erinevad omakorda sõltuvalt tekstitüüpidest: koduloolise materjali, ilukirjanduse, luuletuste, valmide käsitlemine. Eraldi on otstarbekas vaadelda aabitsaõpetuse tunde.
- **Materjali tutvuse aste**. Kriteerium on tuntud ülddidaktikast. Eristatakse järgmisi peamiselt rakendatavaid tunnitüüpe: uue materjali käsitlemise tund, harjutustund, kordamistund. Abiõppes on sageli kasutusel **kombineeritud tund**. See on harjutustund, kus vähesel määral käsitletakse ka uut materjali. Kombineeritud tund on eriti levinud keeleõpetuses.
- **Õpetamise aste**. Rühmituse aluseks on tunni eesmärkide ja struktuuri erinevus sõltuvalt õpetamise astmest. Otstarbekas on eristada tunde nooremas ja vanemas kooliastmes.

Tunni **struktuuri moodustavad** tunnietapid ja kasutatavad töövõtted, täpsemalt **etappide ja töövõtete järjestus**. Nimetatud järjestuse aluseks ei saa olla rangeid ettekirjutusi, tunni struktuur on pedagoogi looming. Kuid subjektiivne vabadus on piiratud objektiiivsete raamidega. Nendeks on **tunnetustegevuse** (taju, mälu, mõtlemise) **seaduspärasused** ja õpitava oskuse loogilis-psühholoogiline struktuur ehk osatoimingute järjestusest tulenev **algoritm**. Mõtestatud tajumine lugemisteksti käsitledes eeldab, et kõigepealt toimub üldine tutvumine materjaliga (tekstiga), järgneb detailne analüüs, seejärel sõnastatakse kokkuvõte (peamõte). Alles pärast analüüsi on teksti käsitledes otstarbekas jutustamise harjutamine. Neid etappe ringi paigutades eksitakse tunnetustegevuse loogika vastu. Käändsõnade mitmuse tunnuse õigekirja õppides on aga otstarbekas lähtuda järgmisest algoritmist: ainsuse osastava käänevormi moodustamine (sellele võib eelneeda sõna algvormi moodustamine), lõpu eraldamine, tunnuse valik. Kirjeldatud algoritmist tuleneb töövõtete järjestus. Viimaste ringipaigutamine või ärajätmine pole algoritmi õppimise ajal õige.

Tunni struktuur on loogiline, kui see vastab tunnetustegevuse seaduspärasustele ja õppetoiingu koostisse kuuluvate osatoimingute järjestamisele (algoritmile). Sel juhul valmistab eelnev töövõtte ette järgmise sooritamist.

Vastandiks loogilisele tunnistruktuurile on töövõtete juhuslik valik ja/või järjestamine.

On mõningad tunnietapid, mida ei ole võimalik ringi paigutada. Nendeks on õpilaste **häälestamine** tunni alguses ja **kokkuvõtete** tegemine tunni lõpul. Teiste etappide suhtes kehtib paigutuse (järjestuse) eelistatus. Häälestamisele järgneb harilikult **kordamine**, mis valdavalt haarab ka koduülesande kontrollimise. Seejärel korraldatakse **üleminek** uue materjali käsitlemisele või uuele harjutusmaterjalile. Üleminekuetapp on olulisem lugemistunnis. Ajaliselt kõige pikem etapp on uue materjali käsitlemine koos harjutamisega või ainult **harjutamine**. Sel etapil rakendatakse ka kõige rohkem töövõtteid. Keeleõpetusetunnis lõpeb harjutamine harili-

kult mingi rakendusharjutusega (kasutatakse kõiki harjutatud osa-
oskusi), lugemistunnis jutustamisega. Pärast harjutamist antakse ja
juhendatakse koduülesandeid.

Emakeeletunni struktuur (ülesehitus) tavaõppes ja abiõppes
on põhimõtteliselt sama. Kuid abiõppe emakeeletunnil on siiski
mõned iseärasused (kui võrrelda samu õppeaastaid).

- Erineb töövõtete valik: abiõppes on eelneva ja järgneva töö-
võtte raskusastme erinevus väiksem, algoritmid on konkreetsemad
("samme" harilikult rohkem), vähem kasutatakse iseseisvat tööd ja
teoreetilist analüüsi.
- Töövõtete kestus on abiõppes üldjuhul lühem, õpetaja osalemi-
ne õpilaste töös diferentseeritum ja kaalukam (õpilased töötavad
erineval raskusastmel).
- Uue materjali maht (keeleprobleem, lugemistekst) on väiksem.
- Keeleõpetuses on ülekaalus kombineeritud tunnid. Sel juhul ei
lisata uusi teadmisi (sh. reegleid), eelneva tunniga võrreldes tõuseb
vähesel määral raskusaste. Loomulikult on kasutusel uus harjutus-
materjal. Eelnevalt on juba mainitud, et tunni struktureerimine on
pedagoogi loominguiline tegevus. Sellele vaatamata on õpetajate
kogemuste üldistamise ning teoreetilise analüüsi põhjal võimalik
pakkuda struktuuri orientiirid tunnitüüpide kaupa.

6.2.2.1. Hääliku ja tähe tutvustamise tund (aabitsaõpetus)

- Häälestamine, töövahendite korrastamine. Sageli kasutatakse
mingi salmikese ühist kordamist.
- Kordamine. Enam kasutatavad töövõtted: häälikanalüüs, tähte-
de kordamine, lugemine.
- Hääliku tutvustamine. Töövõtted: sõna funktsioonis esineva
hääliku eraldamine tekstist (*Koer urises r-r-r*), hääliku äratundmine
häälikute reast kuulmise järgi, hääliku artikuleerimise vaatlus,
noopide tutvustamine (häälikurühma tutvustamine).
- Õpitavat häälikut sisaldavate sõnade häälik- ja foneemanalüüs.
Töövõtted: sõnade analüüs ja ladumine noopidega ühistööna (mää-
ratakse häälikujärg, häälikute pikkus, õpitud häälikute rühm), lao-

tud sõnade häälikkoostise võrdlemine, kokkuvõtte tegemine (õpitava hääliku positsioonide ja pikkuste fikseerimine), aabitsas esitatud sõnade häälik- ja foneemanalüüs.

- Tähe (sh. ühekordse ja topelttähe) tutvustamine. Töövõtted: tutvustatud tähe leidmine teiste hulgast, õige ja vale tähekuju eristamine, tähtede kujutamine (harilikult tahvlil), noopide asendamine tähtedega skeemil, tähtede leidmine aabitsas.
- Lugemine. Töövõtted: kõnetaktide, sõnade (hiljem ka lausete) lugemine tahvlilt individuaalselt ja kooris (õpetaja suunamisel), lugemine aabitsast.
- Kokkuvõtte tunnist. Kinnistatakse seost *häälik* ↔ (*noop*) ↔ *täht*, antakse hinnang laste tööle.

Esitatud raamkava täitmine töövõtetega sõltub mitmest asjaolust, nagu laste kognitiivne ja keeleline areng, eelnevalt õpitud oskused, näit- ja materialiseerimisvahendite olemasolu, õpetaja eelistused laste tegevuse juhendamisel.

6.2.2.2. Häälikuõpetustund (II–III klass)

II klassis sõltub tunnistruktuur mõnel määral sellest, kas käsitletakse hääliku ühte pikkust või diferentseeritakse häälikupikkusi. II ja III klassi töö erineb omakorda kirjaliku töö kordade ja mahu, samuti üleklassitöö mahu ja iseseisvuse astme poolest. Näitena esitatakse järgnevalt III klassi häälikuõpetustunni orienteeriv struktuur.

- Häälestamine.
- Kordamine. Töövõtted: õpitud hääliku pikkuse muutmine ja määramine, kodutöö kontroll (soovitav kirjutatud harjutuse kordamine mingit muud, nt. enesekontrolliülesannet täites). Nimetatud etapp võib ka ära jääda ja pärast häälestamist alustatakse kohe klassi ainekavas ette nähtud foneemi-grafeemi käsitlemisega
- Õpitava hääliku pikkuste ja kirjapildi teadvustamine. Töövõtted: sõnatulpade ja sõnaridade lugemine, sõnaühendite moodustamine ühe hääliku pikkuse poolest erinevate sõnadega, tähendusega

sõnade ja pseudosõnade eristamine, kokkuvõtete tegemine häälikupikkuse ja tähekasutuse vastavusest.

- Foneemanalüüsi harjutamine. Töövõtted: häälikupikkuse muutmine ja määramine, häälikupikkuse muutmine ja määramine koos grafeemivalikuga (kombineeritud skeemide või tähekaartide valik).
- Foneemanalüüsi rakendamine kirjalikus töös. Harjutused: sõnade rühmitamine, tähelünkade täitmine, sõnauhendite moodustamine, kirjutamine skeemide järgi jm.
- Kinnistav (kirjalik) harjutamine. Etapid:

A. Ettevalmistus kirjaliku harjutuse sooritamiseks: harjutuse **lugema õppimine**, foneemanalüüsi harjutamine, korrektuurharjutuse lugemine vastavalt kirjapildile jne.

Töövõtete valik sõltub järgneva harjutuse iseloomust. Peaaegu alati (välja arvatud juhud, kui keelematerjal dikteeritakse), harjutatakse lugemist.

B. Kirjaliku töö sooritamine. Harjutused: tähe- või sõnalünkade täitmine, korrektuurharjutused (vigade leidmine ja parandamine), harjutavad etteütlused jm.

C. Kontroll: sõnade järgnev rühmitamine häälikupikkuse järgi, skeemide valik sõnade juurde, kirjapildi põhjendamine jne.

- Kodutöö juhendamine. Instruktsiooniga tutvumine, teksti lugemine, näidise ühine arutelu jne.
- Kokkuvõtte tunnist.

Kui paralleelselt õigekirja õppimisega käsitletakse ka mingit praktilise grammatika teemat, toimub see harilikult enne teist kirjalikku tööd. Kinnistavas kirjalikus harjutuses nõutakse sel juhul kahe ülesande täitmist (nt. tähelünkade täitmine ja sõnavormi moodustamine konteksti põhjal).

6.2.2.3. Sõnavormi (käänevormi) käsitlemise tund keeleõpetuses

- Häälestamine.
- Kordamine.
- Uue materjali esitamine.

A. Sõnaühendite semantilis-formaalne analüüs: sõnaühendite tähenduse seletamine, sõnavormi koostise analüüs, morfoloogia- ja süntaksiküsimuste esitamine, käändevormi funktsioonide sõnastamine ja skeemi koostamine.

B. Sõnavormi analüüs lausetes: õpitava vormi leidmine, tähenduse seletamine, küsimuste esitamine.

- Praktiline harjutamine. Harjutused (suulised ja/või kirjalikud): sõnade sobitamine (sõnaühendite moodustamine), sõnavormide rühmitamine tähenduse järgi, sõnalünkade täitmine, ainsuse vormide muutmine mitmuse vormideks või vastupidi.
- Kodutöö juhendamine.
- Kokkuvõtte tunnist.

6.2.2.4. Ilukirjandusteksti käsitlemine abiõppe esimesel kooliastmel

- Häälestamine.
- Kordamine. Töövõtted: lugemine ülesandega, tekstilähedane jutustamine (abivahenditega), teksti peamõtte sõnastamine.
- Uue teksti lugemise ettevalmistus. Töövõtted: vestlus õpilaste kogemuste aktiveerimiseks, õpetaja jutustus eelteadmiste andmiseks (taustteadmised faktidest, eetiliste kujutluste loomine), sõnatähenduse selgitamine, lugemistehnilised harjutused.
- Teksti esmane tajumine. Töövõtted: õpetaja lugemise jälgimine (õpilased kuulavad — II–III kl., õpilased jälgivad lugemikust — III–V kl.), lühike vestlus peamiste kirjeldatud sündmuste süstematiseerimiseks, õpilaste lugemine häälega esmaseks orienteerumiseks tekstis (juhul, kui õpilased ei jälginud õpetaja lugemist raamatust).
- Teksti korduv lugemine ja sisuline ning keeleline analüüs. Töövõtted: lugemine lausete või lõikude kaupa ja vastamine küsimustele lause(te)ga (sõnadega) tekstist, mõttelünkade tuletamine, käitumisaktide analüüs, valiklugemine, piltide valik lausete või lõikude juurde, teksti plaani koostamine või plaani sobitamine teksti lõikudega jm.

- Teksti peamõtte sõnastamine. Töövõtted: peamõtet väljendava lause(lõigu) leidmine tekstist või valikuks esitatud väljendite hulgast, peamõtte ühine sõnastamine, teksti sisu ja õpilaste käitumise seostamine.
- Teksti taastamine. Töövõtted: lausete ja lõikude järjestamine, lausete lõpetamine, tekstilähedane jutustamine abiga (tegevuspildid, pildiseeriad, sõnaühendid, küsimused jm.), sõnaliste piltide loomine.
- Koduülesande juhendamine.
- Kokkuvõtte tunnist.

Oluliseks peetakse järgmisi seisukohti: teksti analüüs ei tugine üksnes mälule, vaid vastus otsitakse tekstist või põhjendatakse lausega (sõnadega, lõiguga) tekstist; analüüs on nii sisuline kui ka keeleline; teksti loetakse erinevate eesmärkidega 4–5 korda; jutustama õppimiseks kodutööna antakse lastele kasutada abivahendeid.

6.2.2.5. Ilukirjandusteksti käsitlemine abiõppe teisel kooliastmel

- Häälestamine.
- Kordamine. Töövõtted: valik- või temaatiline lugemine, jutustamine (liik sõltuvalt koduülesandest), teksti peamõtte sõnastamine.
- Uue teksti lugemise ettevalmistus. Töövõtted: vestlus õpilaste kogemuste ja eetiliste kujutluste aktiveerimiseks ning diferentseerimiseks, õpetaja jutustus taustteadmiste esitamiseks, mõnikord ka sõnaseletus ja lugemistehnilised harjutused.
- Teksti esmane taju ja sisu analüüs. Töövõtted: häälega lugemine lõikude kaupa, vaikne lugemine lõikude kaupa ülesandega, õpetaja lugemise kuulamise jälgimine (emotsionaalsed lõigud), sisu taastamine küsimuste abil, lõigu tekstilähedane jutustamine jm.
- Teksti süvendatud analüüs. Töövõtted: valiklugemine, temaatiline lugemine, kavastamine jm.
- Peamõtte sõnastamine. Töövõtted: peamõtet väljendava lõigu (lause) leidmine, peamõtte individuaalne sõnastamine ja täpsustamine ning põhjendamine, peamõtte seostamine õpilaste käitumisega.

- Teksti taastamine. Töövõtted: valik- ja temaatiline jutustamine, kokkuvõtlik jutustamine, jutustamine tegelase nimel, teksti täiendamine, tegelase iseloomustamine, looduskirjelduse koostamine, teksti konspekterimine jm.
- Koduülesande juhendamine.
- Tunni kokkuvõte.

Arvestatakse järgmisi seisukohti: teksti analüüsil tõuseb faktide taastamise asemel esikohale seoste leidmine ja sõnastamine (aeg, põhjus, eesmärk, tagajärg jm.); tegelaskujude analüüsimisel otsitakse iseloomujoonte, motiivide ja tegevussituatsiooni tingimuste seoseid; sooritatakse elementaarseid stiiliharjutusi; otsitakse autori suhtumist tegelastesse ja kirjeldatud sündmustesse.

Tunnistruktuuride skeemid on orientiirid, mida õpetaja vastavalt tunni eesmärkidele täidab töövõtetega. Vajaduse korral struktuuriskeemi muudetakse.

6.2.3. Emakeeletunni eesmärgiseade

Eesmärk on kujutus tegevuse tulemusest. Tegelikult osutub eesmärgiseade teoreetiliselt ja praktiliselt äärmiselt keerukaks. Kui perenaine keedab suppi, on eesmärk üheselt mõistetav. Mis on aga laste õpitegevuse eesmärk tunnis? Kas sooritada teatud hulk harjutusi, lugeda läbi mingi tekst jne.? Tegelikult ei ole õpetamise-õppimise eesmärk konkreetsete ülesannete sooritamine, vaid hoopiski oskuste ja **teadmiste ning hoiakute kujundamine-omandamine**. D. Elkonin (Д. Б. Эльконин, 1989, lk. 217) väidab, et õppeülesande eesmärk on **õpitemingu sooritamise viisi omandamine**. Harjutusmaterjal ja õpilastele esitatud ülesanded on vahenditeks ja viisideks eesmärgi täitmisel. Tõepoolest pole tähtis, kas õpilane häälikanalüüsi õppides analüüsib sõna *muna*, *suvi* või *kana*, oluline on oskus määrata segmentaalfoneemide (häälikute) järjekorda (antud juhul konkreetsemalt kahest lahtisest silbist

koosnevates sõnades). Seda suudavad aga lapsed teha erineva iseisvusega: materialiseeritult, väliskõnes, sosinal hääldes või peast. Täpsustatult fikseerib eesmärk järelikult ka selle, mis vormis õpitoimingut tunnis harjutatakse. Kui õpetaja orienteerib õpilasi ainult õpitoimingu välisele resultaadile, võivadki kujuneda formaalsed oskused. Näiteks ära kirja saab sooritada originaalist iga tähte järjekorras vaadates. Tulemus võib olla veatu, kuid ära kirja laps sel juhul ei valda — ta “joonistab” sõnu. Ta võib isegi mitte teada, mis sõna ta kirjutab. Sellest annab tunnistust fakt, et laps ei suuda lugeda originaali ega oma teksti (ilmneb abiõppe I–II klassis, mõnikord ka hiljem). Kirjeldatud tegevus täidab hoopiski teist eesmärki (kirjatehnilist) — harjutatakse tähtede kirjutamist, mitte sõnade või lausete ära kirja.

Ühes ja samas tunnis õpitakse (harjutatakse) rohkem kui ühte õpitoimingut. Nende eesmärkide (toimingute sooritamise viiside omandamise) teadvustamine ei võimalda aga veel sõnastada tunni eesmärki. Mõnikord küll nii tehakse ja siis on tulemuseks eesmärkide ahel, mis ei too esile peamist. Näitena võib tuua ühest reaalsest tunnikonspektist (Teema — tekstilähedane ümberjutustus *Jääminek*) välja kirjutatud eesmärkide ahela, mis antud juhul kahjuks ei kajasta isegi toimingute või tunnietappide eesmarke.

1. *Õpetada kirjutama ümberjutustust.*
2. *Õpetada koostama põhjuslikult seotud lauseid.*
3. *Õpetada õiget sõnavara valikut.*
4. *Õpetada leidma ümberjutustuse õpetust.*

Eesmärk nr. 1 on ainekavast tulenev ja niivõrd üldine, et tegelikult kehtib igas ümberjutustuse harjutamise tunnis. Eesmärgid nr. 2 ja 4 on sõnastatud ebaselgelt. Tunnikonspektiga tutvudes selgus, et lastel tuli ettevalmistaval etapil vastata kolmele *miks*-küsimusele. Ümberjutustuse õpetamine seisnes aga teksti peamõtte sõnastamises küsimuste abil. Eesmärk nr. 3 võiks olla ühe töövõtte eesmärk, kuid konspekti järgi ainult esitati lastele valikuks neli sünonüümi paari tahvilil. Sõnavaliku põhimõtte selgitamist ei olnud ette nähtud.

Ei ole võimalik õpetada ümberjutustust abstraktselt (eesmärk nr. 1), vaid lähtuda tuleb tekstiloomese osaoskustest (materjali valik, järjestamine, teksti struktureerimine, sõnavara valik konteksti, lau-sete seostamine jne.). Missugus(t)e konkreetse(te) osaoskus(t)e õpetamisele-harjutamisele on tund pühendatud, seda peakski tunni eesmärgi sõnastus kajastama. Näites toodud eesmärgid tunniandjat ei abista.

Eesmärgi sõnastamisel on otstarbekas lähtuda sellistest tunnis õpitavatest toimingutest, mille sooritamine sisaldab ühtlasi osa-toiminguid. Viimaseid harjutatakse eelnevalt küll eraldi, kuid see-juures peetakse silmas põhitoomingut. Näiteks eesmärgi *Harjutada O-hääliku kolme pikkuse diferentseerimist skeemide abil ja oskuse rakendamist kirjutamisel* täitmisel kasutatakse sõnatulpade luge-mist, häälikupikkuse muutmist (nagu eesmärgist nähtub — mate-rialiseeritult) jm. Sõnastatud eesmärk eeldab rõhuasetust nii hääli-kupikkuse määramisele kui ka õigekirjale. Kui aga tähelepanu on suunatud kirjutamisoskusele, võib ligikaudu samalaadse tunni ees-märk olla järgmine: *Harjutada O-hääliku õigekirja kuni 3-silbilis-tes sõnades eelneva analüüsiga (skeemide abil)*. Loomulikult te-geldakse tunnis ka sel juhul häälikupikkuse muutmise ja määra-misega, enesekontrolliga jne.

Keeleõpetusetunnile püstitatakse harilikult üks õpetuslik ees-märk, mõnikord ka kaks. Viimane on kindlasti vajalik algklassides, juhul kui üks osa tunnist pühendatakse kirjatehnilistele harjutus-tele.

Lugemistunnil on reeglina kaks eesmärki — **õpetuslik** ja **kas-vatuslik**. Viimane eeldab mingi eetilise kujutluse loomist ja hoiak-ute kujundamist. Ka siin on oht sõnastada eesmärk liiga üldiselt. Näiteks **ausust** kui isiksuseomadust käsitletakse paljudes tekstides. Kas me alati aitame lapsel luua ühte ja sama kujutluspilti aususest? Tegelikult mitte. Tekstid käsitlevad aususe-ebaaususe avaldamist väga erinevates situatsioonides (rääkida tõtt, pidada lubadust, anda tagasi teisele kuuluv ese jne.). Järelikult peab tunni eesmärk kajas-tama just seda eetilise probleemi tahku, mida tekstis analüüsitakse. Oletame, et lastel on sõna *ausus* (*aus laps*) tuntud seoses tõe

rääkimisega ja lapsed teavad reeglit *Aus laps räägib alati tõtt*. Kui nüüd käsitletakse ausust seoses võõrale kuuluvate asjadega, võib eesmärgi sõnastus olla järgmine: *Laiendada kujutlust aususest (võõrale kuuluva asja tagastamine)*.

Õpetuslik eesmärk fikseerib lugemistehnika, teksti analüüsi ja jutustamisoskuse harjutamise ülesanded (oskuste oodatava tase-me). Nimetatud (õpetusliku) eesmärgi sõnastamine on aga äärmiselt raske, sest üksteisele järgnevates tundides on oodatavad muutused õpilaste oskustes (lugemine, teksti analüüs jm.) mitme nädala jooksul minimaalsed. Sõnastused *Harjutada lugemist* või *Harjutada tekstilähedast jutustamist*, mida õpetajad tihti kasutavad, on formaalsed, sest kajastavad ainult klassi ainekavade eesmärke mitme aasta jooksul.

Lugemistunni õpetuslike eesmärkide püstitamisel on sõnastuse kordused loomulikud. Kuid formaalsete eesmärkide püstitsemine pole samuti otstarbekas. Kui klassi ainekavas püstitatud eesmärki ei saa täpsustada (nt. lugemistehnika kohta), pole mõtet seda ka lihtsalt ringi kirjutada. Lugemistunnis loetakse alati ja kui mingeid uusi töövõtteid ei rakendata ega keskmisest enam tähelepanu lugemistehnikale ei pöörata, piisab klassi ainekava eesmärgi meelespidamisest. Rohkem varieerub tundide kaupa aga analüüs ning jutustama õpetamine, mis mõlemad juba sisaldavad eeldusena teksti korduva lugemise. Eesmärk võib kajastada sel juhul analüüsi ja jutustamise eeldatavaid tulemusi. Näiteks: *Harjutada teksti piltplaani koostamist (lüngaga pildiseeria) ning tekstilähedast jutustamist pildiseeria ja sõnauhendite abil; Harjutada käitumisakti analüüsi (algoritm esitatud tabeli kujul) ning tekstilähedast valikjutustamist sõnauhendite abil* (esimene abstraktne eesmärk võib sobida III, teine IV klassis). Mõlemas näites lähtutakse kahest tunnietapist.

Eesmärgi sõnastus olgu võimalikult konkreetne: kajastagu nii töö iseseisvuse astet (õpetaja osalus, abivahendid) kui ka materjali keerukust. Näiteks teksti jaotamine lõikudeks kavastamise eeltööna sõltub teksti lõikude sisulisest keerukusest: üks tegelane (üks subjekt — S_1) — üks tegevus (üks tekstipredikaat — P_1), üks tegelane

(S_1) — mitu tegevust (P_n), mitu tegelast (S_n) — üks tegevus (P_1), mitu tegelast (S_n) — mitu tegevust (P_n). Teiseks sõltub sidusa lauserühma piiri määramine selleks esitatud orientiiridest: pildiseeria, kavapunktid, õpilastele teatatud lõikude arv, sisuline korraldus (*Leia, kus algab jutt uuest tegelasest või tegevusest*). Põhimõtteliselt on seega võimalik välja tuua õpioskuse omandamise 16 raskusastet ning püstitada kuni 16 mõneti erinevat eesmärki. Ülevaate saamiseks nimetatud võimalustest võib õpetaja koostada risttabeli, mis ühtlasi abistab pedagoogi eesmärgiseadel.

Raskusastmed tekstilõigu piiride määramisel

Tekstilõikude struktuur	Orientiirid ülesande täitmiseks			
	Pildiseeria	Kavapunktid	Tekstilõikude arv	Sisuline korraldus
$S_1 \rightarrow P_1$				
$S_1 \rightarrow P_n$				
$S_n \rightarrow P_1$				
$S_n \rightarrow P_n$				

Eesmärgid nr. 1 ja nr. 16 võiksid olla püstitatud järgmiselt: *Harjutada tekstilõikude $S_1 \rightarrow P_1$ piiride määramist piltplaani abil. Harjutada teksti jaotamist lõikudeks sisulise korralduse alusel.* Teises näites ei ole fikseeritud teksti lõikude struktuur, mis eeldab erineva keerukusega sidusate lauserühmade analüüsi. Metoodilises kirjanduses on arutatud ka selle üle, mis tüüpi tegusõnu eesmärkide sõnastamisel kasutada (*Õpetada ...? Harjutada ...? Õpilane oskab (loeb, jutustab jne.) tunni lõpuks ...?*). Nimetatud probleem on mõneti formaalne. Iga meetod ja töövõte eeldab õpetaja ning õpilase koostööd. Õpetamine ja harjutamine tähendab tööd sellisel raskusastmel, millel õpilane toime tuleb ja midagi saavutab. Õpetaja ei mõista harjutamist mitte ainult protsessina (nagu laps mängu), vaid lähtub selle protsessi eeldatavast tulemusest. Õpetusliku eesmärgina ei saa **õpetaja seisukohalt** õigeks pidada ka mingi konkreetse teksti lugema-jutustama õppimist või harjutuse

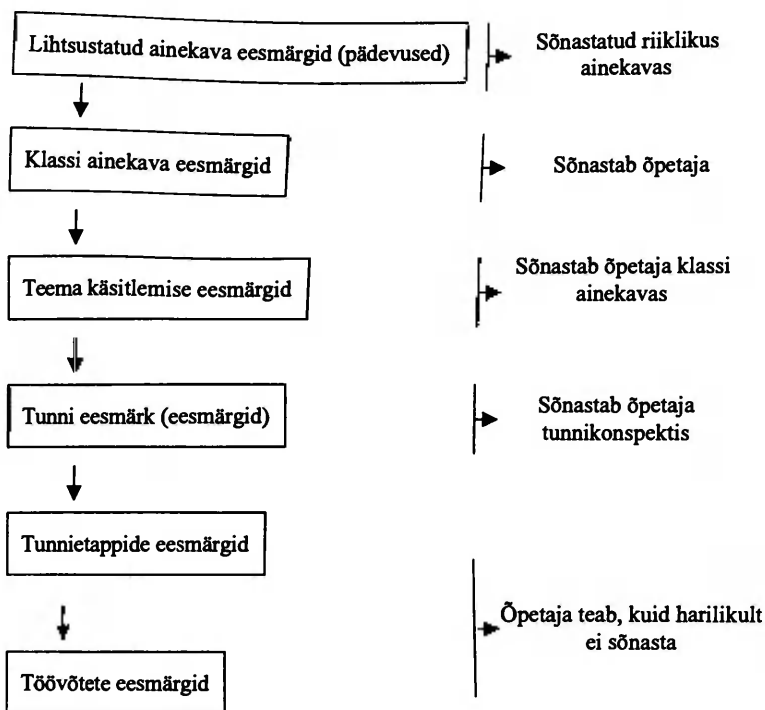
kirjutamist. Nimelt võib ühe teksti või harjutuse asendada teisega, kuid taotleda tegelikult samu eesmärke. Lapse teadvustatud eesmärk on tõepoolest lugema õppida konkreetset teksti või kirjutada õigesti harjutus (abiõppelapse jaoks võib kahjuks eesmärgiks olla ka ainult protsess, näiteks lihtsalt kirjutada). Õpetaja käsitleb eesmärki aga kui õpitoimingu omandamist, s.t. mingile oskuse tasele jõudmist. Seejuures on psühholoogilises plaanis otstarbekas eristada õpetamist ja harjutamist. Esimesel juhul on vaja lastele õpitoimingut (selle sooritamise näidist) tutvustada. Harjutamise (kordamise, süvendamise korral) on toimingu struktuur õpilastele juba varem tuttav. Kui aga eesmärgi sõnastamisel kasutatakse tegusõnu, mis eeldavad üheselt ainult õpetaja aktiivsust (*Demonstreerida lastele ...*), ei saa seda pidada õigeks.

Tunni eesmärk kajastab õpilaste peamisi õpitoiminguid tunnis ja eeldatavat oskust ning teadmiste taset.

Hoiduda tuleb järgmistest ebatäpsustest eesmärkide sõnastamisel.

- Tunni eesmärgi asemel on sõnastatud tunnietappide või töövõtete eesmärgid ahelana.
- Eesmärgid on sõnastatud formaalselt (ainekava eesmärkide konkretiseerimata ülekanne). Näiteks eesmärk *Harjutada õigekirja* kehtib kogu abiõppe jooksul. Selliseid eesmärke hoiab pedagoog niigi mälus.
- Eesmärgid on sõnastatud ebaselgelt ja mõnikord ka ebaloogiliselt. Näiteks: *Hoida loodust, puid. Missugune on sõbralik perekond? Ole alati abivalmis!*

Kogu eesmärgiseade emakeele abiõppes moodustab järgmise hierarhia.



Joonis 4. Eesmärkide hierarhia.

6.2.4. Emakeeletunni analüüs

Tunni vaatlusel (protokollimisel) ja analüüsil täidetakse järgmisi ülesandeid:

- On üks õppevormidest õpetajate ettevalmistamisel ja täiendõppes.
- On üks metoodilise töö vorm koolis.
- On sisekontrolli osa.
- Soodustab õpetajal oma töö analüüsimist (refleksiooni), s.t. õpetaja enesekontrolli.

Nagu teada, on enesekontroll iga tegevuse, ka õpetamise, lahutamatu osa. Selleta pole ka õpetajal võimalik meisterlikkust saavutada. Tunni analüüsi esimene tingimus on võimalikult täpne **õpetaja** ja **õpilaste** tegevuse protokollimine (ideaalne oleks salvestamine videolindile). Rõhutamist vajab just õpilaste tegevuse jälgimine-protokollimine, sest hinnang tunnile antakse esmajoones selle põhjal, kuidas täitsid tunni eesmärgi õppurid. (Õpetaja tegevus võib näiliselt vastata nõuetele). Kui aga õpilased pole haaratud **eesmärgipärase** ja **jõukohase tööga**, on tund ebaõnnestunud. On iseloomulik, et õpetajaks õppija ja algaja õpetaja jälgivad tunnis peamiselt pedagoogi. Seetõttu piirdub ka analüüs tihti õpetaja tegevuse analüüsiga.

Tundi jälgides on otstarbekas lisada protokollile kohe ka oma arvamused, hinnangud ja hüpoteesid (*Mis võimaldaks anda paremaid tulemusi?*). Lõpliku hinnangu tunni kohta saab anda küll alles pärast tunni vaatlust, tutvumist õpilaste kirjalike töödega ja vestlust õpetajaga.

Analüüsi eesmärgiks on välja tuua tunni **positiivsed küljed**, otsesed didaktilised või koguni üldpedagoogilised **eksimused** ja **küsitavused** ning tunnis mittekasutatud, kuid **võimalikud** (oletatavasti mõneti otstarbekamad) **metoodilised lahendused**. Kõige olulisem on seejuures anda hinnang tunni eesmärgiseadele ja eesmärgi täitmisele. Ka juhul, kui eesmärgi sõnastus on ebatäpne (või isegi puudub), võib tund olla õnnestunud. Analüüsijal tuleb sel juhul tegelik eesmärk vaatluse põhjal loomulikult tuletada.

Analüüsi peamised puudujäägid on järgmised.

- Kognitiivne hinnang puudub, väljendatakse ainult emotsionaalset arvamust (*Tund oli meeldiv, õpetaja tore*).
- Analüüsitakse õpetaja tegevust, õpilaste töö ja tulemused jäävad tähelepanuta.
- Analüüs seisneb vigade ja küsitavuste fikseerimises, tunni positiivne väärtus jääb tähelepanuta.

- Hinnatakse üksikuid töövõtteid (*Sõnavaratöö oli huvitav. Õpilased lugesid hästi.*), tunni kui terviku (struktuur, raskusaste, tulemused) kohta arvamust ei avaldata.

Vaadeldud tunni analüüsi võimalikke aspekte on äärmiselt palju. Seetõttu tehakse harilikult valik. Olulisemad küsimused, mida kindlasti analüüsida, on järgmised.

- Tunni **vastavus** klassi **ainekavale**. Hinnang antakse tunni teema ja ainekava vastavusele, ainekavas märgitud potentsiaalide ja pädevuste ning tunni raskusastme vahekorrale. Probleemsed on muuseas näidistunnid, milleks “näitlejad” valivad liialt kerge raskusastme (materjal lihtne, õpetaja osalemine ülemäärane). Mõned näited: abiõppe vanemas astmes kasutatakse häälikuõpetuses peamiselt kahesilbilisi sõnu (tegelikult II, osaliselt III klassi materjal); tähe- või sõnalüngad täidetakse tahvlil, õpilased sooritavad hiljem ära kirja (võte võib sobida II klassis); lugemistunnis piirduakse sisu taastavate küsimustega jne. Selline näidistund võib osutada algajale kolleegile või üliõpilasele karuteene.

Ainekava vähesel arvestamisel võib olla osaliselt ka objektiivne põhjus: spetsiaalse õppekirjanduse puudumisel kasutatakse tavaõppe vahendeid. Sel juhul tekib harilikult eelnevaga võrreldes vastupidine olukord — raskusaste ületab õpilaste võimeid.

Veelgi probleemsem on olukord, kui klassi ainekava erineb oluliselt riiklikust ainekavast. Kui lahknevus on põhjendatud õpilaste tasemega, on klassi ainekava loogiline. Kui aga ainekava koostamisel on lähtutud mingist õpikust, mis ei vasta riiklikule LÕK-le, võib tund tervikuna (sh. koguni tunni teema) mitte vastata abiõppe nõuetele.

Ainekavale vastavust kajastavad lisaks märgitule veel sellised andmed nagu kirjalike harjutuste maht keeleõpetuses, tekstiga tegelemise (lugemise) aeg lugemistunnis, õpetaja osalemine kokkuvõtete (järelduste) sõnastamisel jm. Orientiiriks analüüsil on ainekavas sõnastatud potentsiaalid ja pädevused.

- **Eesmärgi** ja tunni **struktuuri** ning **töövõtete vastavus**. Kui eesmärk on sõnastatud formaalselt, on otstarbekas vestluses

selgitada, mida õpetaja tegelikult soovis saavutada (õpetada või harjutada). Näiteks lugemistunnis pidas õpetaja vajalikuks harjutada jutustamist tegelase nimel. Loogiline on sel juhul kasutada tekstianalüüsi ajal võtteid, mis pööravad õpilaste tähelepanu tegelaste tunnetele, eesmärkidele, üheaegsetele tegevusaktidele jm. Kui selline tekstianalüüs puudub, ei saa eesmärgi ja töövõtete vastavust pidada küllaldaseks. Analüüsime ka teist näidet: häälikuõpetustunnis kasutatakse veaohlike häälikute (esimesest täishäälikust kuni järgmise silbi täishäälikuni või sõna lõpuni — *kallas, sõi, maad*) skeeme, mis tähistavad häälikute pikkust ja tähevalikut. Kui eesmärgiks on harjutada kirjutamisele eelnevat analüüsi, kasutatakse skeeme enne sõnade kirjutamist, kui aga enesekontrolli, võetakse skeemid kasutusele pärast kirjutamist. Hinnangu andmiseks töövõtete järjestusele tunnis on järelikult vaja teada õpetaja kavatsust. Kui aga õpetaja kavatsus on vastuolus tunnetustegevuse seaduspärasustega, ei saa seda mingil juhul heaks kiita. Näiteks nõue lugeda ilmekalt on täidetav ainult juhul, kui teksti loetakse ladusalt ning selle sisu on lastele arusaadav. Seega on ilmeka lugemise harjutamine võimalik alles pärast seda, kui eelnevad tingimused on täidetud (on harjutatud lugemise õigsust ja ladusust ning tekst on analüüsitud).

Töövõtete loogiline järjestus ei kindlusta alati sisulist seost. äiteks häälikuõpetustunnis harjutatakse häälikupikkuse muutmist, seejärel häälikupikkuse määramist, järgneb õigekirja harjutamine. Kui aga järgneva töövõtte puhul ei rakendata eelmist (kirjutamise ajal ei nõuta häälikupikkuse muutmist ja määramist), puudub sisuline seos töövõtete vahel ning harjutatud osaoskused jäävad põhi-toimingu (antud juhul kirjutamise) sooritamisel kasutamata (avaldub rohkete õigekirjavigade näol). Kirjeldatud tunnietaapi hinnang ei saa sel juhul olla positiivne.

- **Harjutusmaterjali ja töövõtete raskusaste.** Analüüsi nimetatud aspekt haakub esimesena toodud probleemiga — tunni ja ainekava vastavusega. Kuid käesoleval juhul hinnatakse iga töövõtet ja harjutust eraldi. Fikseeritakse õpilaste eksimused ning õpetaja reageerimine neile. Kui õpilastel mingeid raskusi ei ole (abiõppes küll

äärmiselt harv olukord), tuleb harjutust pidada liialt lihtsaks. Hinnangu aluseks on teooria laste potentsiaalsest arenguvallast: töövõte (harjutus) on arendav-õpetav, kui lapsed tulevad toime abiga. Vaadeldakse pedagoogi oskust raskusastet töö käigus reguleerida: väliste abivahendite osatähtsuse muutmine, abistavad küsimused-korraldused, individuaalse abi ja diferentseeritud õppeülesannete kasutamine, õppematerjali keerukuse muutmine harjutamisel, koduülesannete vastavus töö raskusastmele tunnis. Kirjeldatud tegevus on ainult osaliselt planeeritav ja kajastab seega pedagoogi oskust orienteeruda õppesituatsioonis. Ebaõnnestumise tüüpiliseks tunnuseks on õpetaja liigne "lobisemine" tunnis. Nagu juba märgitud, kuulub raskusastme reguleerimise juurde ka väliste abivahendite kasutamine: näit- ja materialiseerimisvahendid, sh. tahvel. Hindamisel arvestatakse järgmisi seisukohti: sobivus töövõtte eesmärgiga (skeem, pilt, sümbolid, keelenäidis jne.); liiasus, vastavus vajadustele, vähesus; vahendite kasutamise juhendamine. Puudujäägiks tunnis on liialt verbaalne tegevus või vastupidi — abivahendite (esmajoones pildimaterjal ja materialiseerimisvahendid) kasutamine, kui lapsed tulevad toime ilma.

Eraldi tähelepanu pööratakse analüüsil ka korraldustele **õpikute** ja **töövihikutega** töötades: ettevalmistuse piisavus, juhendamine töö ajal, lugemisteksti analüüsil esitatud ülesannete laad. Sagedasemad puudujäägid on järgmised: lugemist ja kirjutamist kasutatakse vähem ainekava nõuetest, lugemisülesanded pole sisulised (mehhaaniline harjutamine), töövihikut täidetakse dikteerimise järgi, ära kirja või muud kirjalikku harjutust ei valmistata ette (harjutuse eelnev lugema õppimine puudub).

- **Õpilaste osavõtt tööst.** Hinnangu andmisel analüüsitakse järgmisi andmeid: kas kõik või kui suur osa õpilastest osaleb üleklassi ja iseseisvas töös, keda (kas ainult edukamaid õpilasi) õpetaja küsib, mis võtetega õpetaja laste tähelepanu suunab ja säilitab. Tüüpilised puudujäägid laste õpitegevuses on järgmised: lugemist õpikust või tahvlilt ei jälgita, õpetaja küsimustele vastab peamiselt 4–5 õpilast, kaaslaste vastuseid ei panda tähele (õpetaja kordab või korrigeerib vastuseid ainult ise).

- **Potentsiaalsete korrektsioonivõimaluste kasutamine.** Hinnatakse pedagoogi oskust kasutada laste korrigeerimiseks võimalusi, mis tulenevad õppematerjali sisust ja tunnis kujunenud suhtlemis-situatsioonidest. Emakeele seisukohalt on esikohal kõne ja suhtlemise, üldpedagoogiliselt — isiksuse (sh. käitumise) ja tunnetusprotsesside korrektsioon. Korrektsiooni eesmärkide täitmine sõltub suurel määral sellest, missugused töövõtted õpetaja valib. Näiteks häälikuõpetuses võib piirduda ainult õigekirja ja lugemistehnika harjutamisega, saab aga diferentseerida ka tähenduseta pseudo-sõnu tähendusega sõnadest ning semantiseerida viimaseid lauses või sõnaühendis. Sõna muutevorme võib käsitleda formaalselt (nt. käänta sõna tabeli järgi), kõnearenduse huvides on aga otsustav kasutada sõnavorme lauses. Peamised puudujäägid üldis-tatult on järgmised: keeleõpetuses kasutatakse formaalseid üles-andeid semantilist analüüsi kaasamata, lugemistekste analüüsides jäävad täpsustamata eetilised kujutlused ja sõnastamata hinnangud tegelaste käitumisele, kõnearenduses pööratakse vähe tähelepanu kõneloome- ja kõnetajuoperatsioonide ning kõnefunktsioonide kujundamisele.

Emakeeletunni vaatlemisel analüüsitakse loomulikult ka tunni vastavust ülddidaktika nõuetele: klassiruumi korrashoid, õpetaja kõne- ja käitumismaneer jm. Kokkuvõtteks võib öelda järgmist.

Emakeeletund vastab nõuetele, kui on arvestatud kõiki erididaktika ja ainealaseid printsiipe.

6.3. Kodutööd

Emakeeletundide järel on kodutööd oma mahult teine õppevorm. Peetakse otstarbekaks, et õpilane kulutab tundi ette valmistades ligikaudu 15 minutit.

Kodutöödel on kaks peamist eesmärki.

- Arendada kohusetunnet ja iseseisva töö harjumusi. Nimetatud ülesande täitmine ei sõltu aimest. Kasvatustlikult on kasu ka sellistest kodutöödest, mille ainealane roll on minimaalne.
- Harjutada-kinnistada emakeeletunnis käsitletud materjali. Põhimõtteliselt peaks iseseisvalt jätkuma see töö, mida klassis sooritati ühiselt (õpetaja juhendamisel).

Kodutööde täitmise abiõppes teeb keeruliseks õpilaste kõne planeeriva-reguleeriva funktsiooni nõrkus, mis omakorda tuleneb sisekõne puudulikust arengust. Kuni sisekõne ei reguleeri lapse tegevust, suudab õpilane iseseisvalt täita ainult neid ülesandeid, mis on omandatud imiteerimise (eeskuju) teel. Instruktsioon ainult vallandab tuttava tegevuse. Teisel kooliastmel olukord siiski paraneb (vt. ptk. 3) ja õpilane suudab töötada lihtsate keeletehnikate instruktsioonide järgi ka iseseisvalt. Seega tuleb kodutöö andmisel lähtuda järgmistest nõuetest.

- Kodutöös rakendatavad töövõtted peavad olema lapsele tuttavat. Sobivad ainult need ülesanded, millega analoogseid on õpilane tunnis täitnud.
- Kodutöö raskusaste ei saa olla kõrgem kui samalaadset tegevust tunnis. Kui jutustama õpetamisel kasutati tunnis sõnauhendeid, siis on sama abimaterjal lapsele vajalik ka kodus õppides. Õpikutest võimaldab seni viimast ainult K. Suntsi koostatud IV klassi lugemik. Järelikult tuleb ülejäänud klassides vastav materjal lastele koju kaasa anda või ettevalmistustunnis (internaadis, pikapäevarühmas) tahvlile kanda. Sama nõue kehtib keeleõpetuses: klassis kasutati sümboliteid (noope) või midagi muud, samad vahendid on lapsele vajalikud ka kodutöö sooritamiseks.
- Iseseisev töö tunnis valmistatakse eelnevalt ühiselt ette. Samalaadset ettevalmistust vajab kodutöö. Eeltöö ja juhendamise hulka kuulub **harjutuse lugema õppimine**, vajalike osatoimingute meeldetuletamine, näidise lahendamine ühiselt. Esimesel kooliastmel on kirjaliku harjutuse eelnev lugema õppimine eriti oluline. Vastasel juhul kopeerib laps teksti tähthaaval ja täidab ülesande formaalselt.

- Klassis arvestab õpetaja laste võimeid ja esitab ülesandeid erineval raskusastmel. Erinevused võivad olla hoopiski suured IAK rakendamisel. On loogiline, et ka kodutööd esitatakse diferentseeritult. Erinevus võib avalduda mahus (nt. õppida lugema ladusalt kogu teksti või ainult osa sellest) või raskusastmes (nt. jutustama õppimiseks kasutab osa lapsi sõnaühendeid, teised lõpetavad lauseid, nõrgem rühm järjestab lauseid). Diferentseerimist vajavad samuti keeleõpetuse kodutööd. Näiteks ühe ja sama korrektuurülesande häälikuõpetuses saab esitada järgmiste variantidena: vale grafeem tähistatud (alla joonitud, šriftiga esile tõstetud), veaga sõna alla joonitud, lause järel märgitud vigade arv, harjutuse lõpul märgitud vigade arv.

- Kodutöid tuleb suunata ka täitmise ajal. Õpetajate ja kasvatajate normaalse koostöö korral on see igati teostatav. Õpetaja ülesandeks on kasvatajat juhendada (harilikult on kasutusel nn. sidevihikud), missugusel iseseisvuse astmel peaksid lapsed õppima. Õigeks ei saa pidada olukorda, kus ettevalmistustund muudetakse õppetunniks. Kodutöö ei ole üleklassitöö. Kasvataja suunab ja abistab ning ka kontrollib lapsi individuaalselt. Erandlikuks tuleb pidada olukorda, kus mingi ülesanne vajab ühist ettevalmistust. Tegemist on sel juhul puudujäägiga õpetaja töös ning teda on vaja olukorrast informeerida.

Kõik lapsevanemad ei ole suutelised kodutöid iseseisvalt juhendada. Seetõttu on otstarbekas korraldada lapsevanemate õpetamist: kui palju ja mil viisil last abistada. Puudujäägid on nimelt polaarsed: lapse eest tehakse töö ära; last ainult sunnitakse, kuid ei abistata. Abiõppeõpetaja peab olema valmis ka selleks, et lapsevanem ise eksib last abistades. Sel juhul jääb üle kodutöö raskusastet vähendada, et laps tuleks ise toime.

- Kodutööde täitmist on vaja kontrollida. Kontrollil on nii kasvatuslik (kui kontroll puudub, jäetakse tööd täitmata) kui ka õpetuslik eesmärk.

Lugemistunnis moodustab kontroll tunni kordava etapi peamise sisu (ülesandega lugemine, jutustamine). Keeleõpetuses kasutatakse tavakooli eeskujul sageli kodutöö ettelugemist. Töövõte on aga

väheefektiivne. Nõrgemad õpilased ei suuda lugemist jälgida ja vigu parandada. Pealegi on vigade parandamine sel juhul reeglina mehhaaniline. Soovitav on kodutöö põhjal esitada mõned uued ülesanded: kasutada materjali korrekatuurharjutusena (õpetaja oskab laste peamisi vigu ette näha), rühmitada sõnu mingi tunnuse alusel (nt. nimetada kõik pika häälikuga sõnad, mitmuse tunnusega *-te* sõnad, millegi asukohta väljendavad sõnad jm.), moodustada koostatud sõnavahenditega lauseid jne. Nagu näidetest selgus, saab kodutöö kontrolli kasutada enesekontrollioskuste kujundamiseks.

- Aine seisukohalt on vähe tulu kodutöödest põhimõttel *midagi tuleb ju kodus teha*. Mõned näited: *Koostage kodus kolm lauset. Kirjutage lugemistekstist vihikusse ... lauset*. Selliste ülesannete andmise objektiivseks põhjuseks on õppekirjanduse puudumine, millele lisandub pedagoogi mugavus.

Kodutööd moodustavad ligikaudu veerandi ajast, mida abiõppeõpilane kulutab emakeele õppimiseks. On äärmiselt oluline, et see aeg saaks kasutatud otstarbekalt. Seniste kogemuste põhjal on aga kodutööd küllaltki formaalseks õppevormiks.

6.4. Õppemetoodiline komplekt

6.4.1. Õppemetoodilise komplekti koostis

Õppemetoodilise komplekti moodustavad:

- õppe- ja ainekavad, sh. klassi ainekavad ja individuaalsed ainekavad;
- õppevahendite süsteem ehk õppekomplekt;
- ainedidaktiliste ja meetodiliste soovitusete kogu ehk meetodiline komplekt.

Õppevahendid on infokandjad, mis edastavad õppesisu — **ainet** ja **õppeprotsessi** (E. Noor, 1998; T. Õunapuu, 1992). Õppevahendid koostatakse õppe- ja ainekavade taotlusi arvestades. Peamine vahend on õpik, mille aluseks on riiklik ainekava. Kuid pole

võimalik kirjutada õpikut, mis arvestaks kõikide õpilaste võimeid ja õpetajate soove. Klassi ainekava koostamisel ja täitmisel kasutatakse seetõttu veel palju muid vahendeid, mis võimaldavad tööd rohkem varieerida, sh. raskusastet reguleerida.

Abiõppe emakeele õppekomplekti peamised vahendid on (**peaksid olema**) **keeleõpikud** ja **lugemikud**, I klassis **aabits**. Kirjalikuks harjutamiseks kasutatakse emakeeleõppes harilikult ka õpiku juurde kuuluvaid töövihikud. Viimased on seni valdavalt kasutusel keeleõppes, kuid võiksid kuuluda ka iga lugemiku juurde. Õpikuid ja töövihikuid ühendavaks variandiks on (õpik-) **tööraamat**, mis täidab mõlemaid funktsioone. Tavaõppes on kasutusel veel **kontrolltööde** kogud. Abiõppes on samalaadsed vahendid otstarbekad õpilaste kõne ja keeleliste oskuste diagnoosimiseks (seni puuduvad). I klassi õppekomplekti kuulub kindlasti ka **ladumisaabits**, mis abiõppes sisaldab nii noope kui ka tähekaarte.

Õpilaste töö varieerimiseks ja diferentseerimiseks on oluline roll **jaotusmaterjalil**. Nimetatud vahendid on äärmiselt mitmekesised (täiendavad harjutuste kogud, pildid, materialiseerimisvahendid). Vähesel määral on neid abiõppe jaoks trükitud, valdavalt on seni tegemist aga käsitööga. Kopeerimisvõimaluste paranemisel on nimetatud vahendite osatähtsus suurenenud. Jaotusmaterjal on eriti oluline seni, kuni abiõppes puuduvad LAKle vastavad õpikud ja töövihikud iga klassi jaoks.

Emakeele abiõpe vajab kindlasti ka **seinatahvlaid** ja **-pilte**, üleklassitöös kasutatavaid **skeeme**. Ka nimetatud materjali on seni valdavalt koostanud õpetajad ise.

Emakeele õppevahendite hulka abiõppes kuuluvad veel diafilmid, slaidid, lüümikud, klassiväliseks lugemiseks kasutatav lektüür (kahjuks pole Eestis seni raamatuid adapteeritud), sõnaraamatud jne.

Metoodilise komplekti peaksid moodustama õpetajaraamatud klasside kaupa (seni avaldatud abiõppe I kl. jaoks) ning muud **metoodilised juhendid** ja **käsiraamatud**. Käeoleva ajani on abiõppes emakeeleõpetajatel kasutada peamiselt artikleid, mis on

avaldatud TÜ teaduskogumikes ning pedagoogilistes sariväljannetes, sh. ajakirjades ja ajalehtedes.

6.4.2. Emakeeleõpikud

Eelmises paragrahvis (6.4.1) on juba nimetatud, et emakeeleõpikuks abiõppes on **aabits, keeleõpikud** ja **lugemikud**. Nõuetele vastavat õpikut iseloomustab rida tunnuseid, mida rühmitatakse järgmiselt: **üldised, ainealased** ja **laste iseärasusi arvestavad**. Viimaste hulka kuuluvad ka need õpiku iseärasused, mis on (võiksid/peaksid olema) omased emakeele abiõppe õpikutele. Põhiliste tunnuste teadmine on abiks harjutusmaterjali valikul, koostamisel, kohandamisel. Nende tundmine on vajalik igale õpetajale, sest õpiku puudumisel tuleb harjutusmaterjal ise valida või koostada. Ka õpiku juurde on alati vaja täiendavaid ülesandeid.

Õpiku peamine eesmärk on kajastada ainet ja õppeprotsessi: **õppematerjali sisu ja struktuuri, õpioskusi** (omandamiseks ette nähtud töövõtted). Emakeeleõpikute sisu ja ülesehitus sõltub seega peamisest õpetamise eesmärgist ühes või teises koolitüübis: anda teadmisi keelest või kujundada praktilisi oskusi keele omandamiseks ja kasutamiseks kõnetegevuses. Esimesel juhul on ülekaalus teoreetilised kirjeldused ning neid konkretiseerivad analüütilised harjutused. Abiõppes on loomulikult esikohal keele praktilist valdamist soodustavad ülesanded.

Igal otstarbekal õpikul on järgmised tunnused (K. Karlep, 1988a; 1988b).

- **Õpik** (täpsemalt, õpiku materjal) on peamine vahend, mida õpilane ja õpetaja kasutavad oma ühises tegevuses. Õeldu ei keela õpetajal kanda õpiku teksti või ülesandeid tahvlile, esitada seda ise suuliselt jne. Näiteks abiõppe I klassi laps ei ole veel valmis kasutama aabitsat kui peamist töövahendit uue materjali omandamiseks. Aabitsamaterjaliga tutvuvad õpilased esialgu tahvlilt või tabelilt, aabitsat kasutatakse kordamiseks-kinnistamiseks. Ka II klassis kantakse lugemismaterjalid esialgu tahvlile. Seega on vaja teha

vahet õpiku sisul ja struktuuril ühelt poolt ning õpiku kasutamisel ühel või teisel tunnietapil (uue materjali esitamiseks, harjutamiseks, kordamiseks jne.). Õpilase otsene tegelemine õpikuga kasvab klassist klassi. Kuid alles abiõppe viimasel etapil oodatakse õpilaselt oskust leida tema teadmiste piirides olevat teavet iseseisvalt.

- **Õpik vastab ainekavale**, on teatud mõttes hargnenud ainekava. See tähendab, et õpiku materjal kajastab ainekavas ette nähtud pädevusi ja potentsiaale, nii omandatavaid teadmisi, oskusi kui ka keelevahendeid. Kuid õpikut eristab ainekavast üks oluline omadus: ainekava ei määra, missugusele psühholoogilisele teooriale õpetamine-õppimine tugineb, missugune metoodiline lahendus valitakse, õpiku autorid ei saa aga korruga rakendada erisuguseid metoodilisi süsteeme. **Võimalik on koostada enam kui üks ainekavale vastav õpik** (harjutuste süsteem mingi teema käsitlemiseks või konkreetse õpitoimingu kujundamiseks). Näiteks käändevormi morfoloogiline analüüs võib olla üles ehitatud käändelõpu (-lõppude) äratundmisele või tüve moodustamisele ja eraldamisele (jääb järele lõpp või tunnus ja lõpp).

Õpik modelleerib mingit konkreetset metoodilist süsteemi, mis kajastab õpetamise eesmärges, meetodeid ja töövõtteid.

Õpikul on täita mitmeid **funktsioone**. Selleks peab õpik olema aga vastavalt koostatud, s.t. iga funktsioon püstitab mingid nõuded õpiku autori(te)le (õpiku puudumisel harjutusmaterjali koostavale õpetajale).

- **Informatiivne funktsioon**. Õpiku koostaja ülesandeks on teha valik ainealaste teadmiste ja oskuste hulgast ning need siis esitada: **mida** on õpilastel vaja teada ja/või osata, **kuidas** midagi teha. Emakeele abiõppes on ohud kahepoolsed: liialdatakse teoreetilise teabega, lastele vajalik teave jääb puudulikuks. Viimane ilmneb teravalt lugemikes, kus metoodiline töötlus ei abista õpilast teksti analüüsil, ning jutustama õppimisel: puudub teave mõtestatud tajumise strateegiatega ning kõneloomeoperatsioonide omandamiseks. Lugemikes ilmneb veel teinegi puudujääk — teadmised, mida õpi-

lane saab suhtlemisest ning eetilistest käitumisest, on juhuslikud (informatsioon pole piisav).

Valiku tegemisel keeleharjutusi koostades on otstarbekas lähtuda keeleüksuste järgmistest tunnustest: nende kasutamissagedus kõnes, konstruktsioonide tüüpilisus, semantiline ja formaalne jõukohasus. Algklassides tuleb/saab alustada harjutustega, kus rakendatakse baassõnavara (piirata aga seejuures niigi üleaktiveeritud sõnade kasutamist nagu *hea, halb, tegema, olema*) ja sagedamini kasutatavaid lausemalle (alus-öeldis-sihitis, alus-öeldis-kohamäärus jm.). Harjutuste koostajaid ootab siin aga üks psühholingvistiliselt objektiivne kari — inimene kasutab kõigepealt oma subjektiivselt sagedussõnastikust kergemini ammutatavaid sõnu. See tõttu võivad õppetekstid osutada liialt stereotüüpseteks. Pole ka kahtlust, et käändefunktsioonid on semantiliselt erineva raskusega (*suhtus emasse, istus autosse*), sama kehtib tegusõnavormide kohta (*ostab, ostaks*) jne.

Keeleõpikute ja lugemike ülesanne on esitada informatsiooni (valikuliselt) keelest, kõneloome- ja kõnetajuoperatsioonidest, metakeelelistest operatsioonidest ning suhtlemisest. Lugemikud annavad lisaks ka keeleväliselt teavet.

- **Transformeeriv** funktsioon. Õpiku ülesandeks on esitada valitud materjal lastele jõukohaselt. See saavutatakse õppematerjali meetodilise töötlemise teel võimalikult otstarbekamaks esituseks: tekstide sisuline ja keeleline adapteerimine, väliste abivahendite kasutamine, toimingute esitamine osatoimingute (operatsioonide) kaupa, küsimuste-korralduste (instruktsioonide) lisamine tekstidele.

Otstarbekas õpik võimaldab reguleerida õpitoimingute raskusastet.

Õpiku informatiivne ja transformeeriv funktsioon moodustavad tegelikult dialektilise ühtsuse.

- **Süsteemiseeriv** funktsioon. Keel on märkide struktureeritud süsteem. Seejuures jaotub keelesüsteem allsüsteemideks (foneemid, morfeemid jm.). Kuidas laps selle süsteemi praktiliselt omandab ja kuidas seda teadvustab? Vastused nimetatud küsimustele

on õpikumaterjali süstematiseerimise aluseks. Ülesannete süsteemid keeleõpikutes sõltuvad põhimõtteliselt sellest, kas eesmärk on kujundada **kõneloome** ja **kõnetaju** (operatsioone), **metakeelelisi** või **suhtlemisoskusi**. Seejuures ei saa õpikud kopeerida mitte ühtegi teaduskirjanduses esitatud süsteemi. Küll aga on emakeeleõpikuid (keeleõpikut, lugemikku) koostades vaja arvestada baas-teaduste (psühholingvistika, lingvistika, psühholoogia) saavutusi. Järjestada on vaja **teemad ja allteemad, harjutused-ülesanded** ning **keelematerjal**. Seejuures põimub kahe peamise ülesande (kõnearendus, metakeeleline analüüs ja keeleteadmised) täitmine. Lugemiku koostamisel lisandub öeldule keelevälise teabe süstematiseerimine. Seega on lugemiku koostaja (lugemistekstide valija, kui lugemik puudub) ülesanne arvestada järgmist: missugune tekstide järjestus (sõnavara, lauseehitus, teksti struktuur) ja lugemistehtnilised harjutused võimaldavad arendada lugemistehnikat; missugused tekstid ja missugused ülesanded soodustavad tekstitaju ja teksti ümberjutustamise oskuste kujundamist; mis järjekorras on otstarbekas esitada keeleväliselt informatsiooni (viimast kajastab tekstide sisu) ning missugune temaatika on üldse ühes või teises klassis otstarbekas. Lugemistekstide süstematiseerimiseks abiõppes nende sisust lähtudes on seni ka teoreetilised teadmised äärmiselt napid.

Keeleõpik on mõeldud esmajoones keeleüksuste ja keeleteadmiste omandamiseks, metakeeleliste oskuste kujundamiseks. Viimased jaotuvad põhimõtteliselt kaheks: neil on analoog reaalses kõneloomes ja tajumisel (sõnavalik ja sobitamine lausesse või sõnaühendisse, sõnavormi moodustamine kontekstis, lausete sisetamine üksteisesse jm.) või ei ole (häälik- ja foneemanalüüsioperatsioonid, käänamine ja pööramine tabeli järgi, sõnatuletus skeemi järgi jm.). Nimetatud iseärasustest tuleneb keelematerjali erinev rühmitamine. Reaalse kõnetegevuse operatsioonide analoogide puhul on eelistatud semantiline (lausemall mingi suhte väljendamiseks, käandefunktsioon jm.), teisel juhul aga formaalne rühmitusalus, s.t. keelematerjalist tulenev keerukus (sõna häälikkoostis häälikanalüüsi harjutustes, tüve muutumine sõnade muutmi-

sel jne.). Harjutuste järjestamisel tuleb omakorda arvesse toimuva koostis (osatoimingud) ning selle kujundamise etapid (materialiseeritud → vaimne).

Emakeele ainekava struktuur abiõppes on kontsentriiline. Tekib küsimus, kuidas õpiku süstematiseeriv funktsioon realiseeritakse sõltuvalt kontsentrist. Küsimusel on vähemalt kaks lahendust.

- Esmaselt loodud süsteemi täiendatakse ja täpsustatakse. Näiteks häälikujärge või häälikupikkust analüüsitakse järjest keerulisema struktuuriga ja pikemates sõnades.
- Kujundatakse osaoskused (allsüsteemid), mis hiljem ühendatakse suuremateks plokkideks. Näiteks: iga käandefunktsioon eraldi → ühe käände kõik funktsioonid → sõna kõik käandevormid.

Kontsentriilise ainekava rakendamisel on õpiku ülesandeks soodustada kõigepealt teadmiste ja oskuste lihtsate süsteemide (baas-süsteemide) loomist, seejärel kaasa aidata nende süsteemide täiendamisele ja täpsustamisele ning lõpuks — hierarhiliste süsteemide loomisele.

Oluline on süsteemi (keelesüsteem, teadmised, oskused) kujundamisel määrata veel need **baasüksused**, millest teema käsitlemisel lähtutakse. Kõnearenduse seisukohalt on baasüksuseks **ütlus**. Keeleliselt koosneb minimaalne ütlus lausest. Lauseõpetuses omakorda on lähteüksus **baaslause**, morfoloogia omandamisel **sõnavorm** (omandatakse praktiliselt süntaksi kaudu), lugemistehnika kujundamisel **kõnetakt** (minimaalne — silp kolmandas vältes), õigekirja õpetamisel **sõna** (minimaalne üksus on kahest häälikust koosnev ühesilbiline sõna). Teadmiste esitamisel suhtlemisest on baasüksuseks **suhtlemissituatsiooni** (ütluise produtseerija, tajuja, suhtlemisprotsess) **kirjeldus** ja selles situatsioonis kasutatud **ütluise struktuur** (ütluise teema ja reema) **reprodutseerimine**.

- **Õpitegevuse oskusi** kujundav funktsioon. Õpiku koostaja eesmärgiks on koostada selline õppeülesannete süsteem, mis soodustab õpitoimingute struktuuri omandamist: oskust **orienteeruda** ülesandes ja seda **planeerida** või valida väline valmis plaan,

sooritada vajalikud **operatsioonid** ja **kontrollida** ülesande täitmist. Ülesandes orienteerumise suunamiseks kasutatakse abiõppe emakeeleõpikutes kõige rohkem mitmesuguseid graafilisi vahendeid (šrift, alla joonitud keelendid, sümbolid ja muud graafilised orientiirid), õpitoimingu sooritamise näidiseid, skeeme, suunavaid küsimusi-korraldusi. Õpitoimingu hargnenud sooritamist (osatoimingute kaupa) suunavad skemaatilised algoritmid, tabelid (viimased on küll rohkem kasutusel töövihikutes ja õpikutes-tööraamtutes). Enam kasutatavad algoritmid (nt. tiivik) trükitakse sageli õpiku kaane siseküljele. Õpitoimingute kujundamisel vajab pidevat tähelepanu enesekontroll. Selle kujundamiseks ja enesekontrollile suunamiseks pakub õpik (eriti keeleõpik) küllaltki palju võimalusi (A. K. Маркова, 1974). **Tulemuse kontrollimist** võimaldavad sellised ülesanded nagu resultaadi võrdlemine originaaliga (etaloniga), skeemide valik sõnade juurde pärast lünkade täitmist (tähelünk, lõpulünk), keeleüksuste rühmitamine pärast esmase ülesande täitmist (nt. õigekirjarahjutustes sõnade rühmitamine häälikupikkuse järgi pärast tähelünkade täitmist) jne. Enesekontrollioskuse õpetamiseks on kõige sagedamini tarvilusel korrektuurülesanded. Resultaadi kontrollimiseks kasutatakse ka kaudseid orientiire (nt. lause või harjutuse lõpus märgitakse mingi keelendi esinemise arv). Selline orientiir suunab küll last oma tööd kontrollima, kuid vastav oskus peab lapsel olema varem omandatud.

Õpitoimingu struktuuri omandamiseks on oluline **operatsioonaalne kontroll**, s.t. oskus kontrollida iga osatoimingu resultaate ja sooritamise aega teiste osatoimingute suhtes. Õpikus suunavad last sellisele tegevusele ülesanded, mis sooritatakse tabelit täites. Näiteks: moodustatakse ainsuse osastava käände vorm (*uut*-vorm), eraldatakse lõpp, valitakse mitmuse tunnus, lisatakse käändelõpp. Tabelit täites pole võimalik osatoimingut (operatsiooni) vahele jätta. Iga operatsiooni õigsuse kontrollimiseks kasutatakse teisi vahendeid (nt. skeemid osastava käände moodustamiseks, mitmuse tunnuste *-de* või *-te* valikuks). Nimetatud skeemid esitatakse loo-

mulikult ka õpikus, kuid pidevaks tööks on otstarbekas kasutada seinatabeleid ja jaotvara.

Õpitoimingute automatiseerimiseks on õpikusse võimalik lülitada ka ülesandeid ennetavaks kontrolliks. Näiteks: *Kirjuta sõna veaohlike häälikute kõigi võimalike vigadega (plekist k/a, t/us → kadus, kaadus, kattus, kaatus)*. Toodud näite puhul võib täiendavaks korralduseks olla nõue *Kasuta tiivikut*.

Õpikul on veel **integreeriv** (realiseeritakse teiste ainete teksti kasutades) ja **koordineeriv** funktsioon. Viimane on realiseeritav juhul, kui õpilastel on kasutada peale õpiku ka teised õppevahendid, esmajoones töövihik. Õpik sisaldab sel juhul teiste vahendite kasutamise juhendeid.

• **Korrigeeriv funktsioon.** Õpik saab soodustada laste arengu korrigeerimist tekstide sisu, õppeülesannete süsteemi, illustratsioonide jm. kaudu. Õpiku koostajal on võimalik eelistada õppeülesandeid, mis arendavad psüühilisi protsesse (võrdlemise, rühmitamise, keelendite valiku ja sobitamise jm. ülesanded), kujundavad eetilisi kujutlusi ja hoiakuid (peamiselt tekstid ja ülesanded lugemikus) ning laste tegevust. Viimati nimetatud ülesande (tegevuse kujundamine) täitmist soodustab esmajoones õpitoimingute algoritmide kasutamine õpikus, enesekontrolliülesannete esitamine, teises kooliastmes — hargnenud kirjalikud instruksioonid. Kuni kõne reguleeriv funktsioon realiseerub peamiselt õpitud toiminguid käivitades, on esimesel kooliastmel eelistatud lühikesed korraldused. Aine seisukohalt on emakeeleõpikute ja lugemike peamine korrigeeriv funktsioon suunata keeleüksuste operatsioonide (keeleliste ja metakeeleliste) omandamist kõne kõikide liikide kaupa. Nagu varem mitmel korral nimetatud, on tähelepanu keskpunktis semantika ning kõneloome- (valik ja sobitamine) ja kõnetaju- (äratundmine, suksessiivne ja simultaanne analüüs) operatsioonid.

Õpik kohandab laste võimetele emakeelt kui õppeainet ja modelleerib õppeprotsessi. Õpikuga töötavad õpilased ja õpetaja koos. Õpiku kasutamine vajab õppimist.

6.4.3. Töövihikud

Töövihik on õpiku kõrval teine sagedamini kasutatav vahend õppekomplektis. Tavaõppes peetakse töövihikuid peamiseks iseseisva töö vahendiks tunnis (O. Nilson, 1975). Ülevaate töövihikute liikidest, funktsioonidest ja struktuuridest on esitanud koos kolleegidega O. Nilson (1975), I. Unt (1985), T. Öunapuu (1982). Emakeele töövihikut abiõppes on käsitletud K. Karlep (1987).

Töövihiku kasutamisest emakeeleõppes on ülevaate esitanud V Maanso, K. Võlli (Töövihik ..., 1975), T. Öunapuu (1992, lk. 29–30). Nimetatud autorite järgi on töövihik mõeldud peamiselt **harjutamiseks ja teadmiste kinnistamiseks**. Samas nimetatakse ka töövihiku mitmeid eeliseid: võimaldab vähendada õpiku mahtu, kasutada säästlikumalt aega tunnis, mitmekesistada ja diferentseerida tööd, pakub õpikuga võrreldes rohkem võimalusi enesekontrolliks jm. T. Öunapuu pöörab ühtlasi tähelepanu sellele, et ainult töövihiku täitmine (muid kirjalikke töid ei sooritata), seejuures valdavalt tähe- ja sõnalünkade täitmine võib pidurdada keeletervikute koostamist-kasutamist. Öelduga võib igati nõustuda, sest kirjutama õpitakse ikkagi kirjutades, mitte ainult lünki täites.

Töövihikuid rühmitatakse mitmeti (O. Nilson, I. Unt).

- Harjutuste seose järgi õpikus ja töövihikus: töövihik kui õpiku juurde kuuluv ülesannete kogu, õpiku ja töövihiku kombinatsioon (õpik-tööraamat), iseseisvad ülesannete kogud (juhul, kui õpik puudub); ülesanded mingil teemal (kasutamiseks koos ükskõik missuguse õpikuga ja isegi mitmel õppeaastal).
- Töövihiku harjutuste funktsiooni järgi: ülesannete ja instruksioonide kogud tööks teiste õppevahenditega (nt. ülesanded lugemiku juurde); temaatilised ülesannete kogud, mis moodustavad põhilise harjutusvara mingil teemal; täiendavate harjutuste kogud õpiku juures (täiendavaks harjutamiseks ja töö diferentseerimiseks).

I. Unt (1985) nimetab töövihiku neli peamist funktsiooni:

- iseseisva töö juhendamine-reguleerimine;
- õpitegevuse (selle struktuuri) arendamine;

- õpetaja metoodiline abistamine;
- õppevahendite kasutamise integreerimine.

Abiõppe seisukohalt pakuvad aga küllaltki suurt huvi lisafunktsioonid: õppeülesannete sooritamise võimalus **operatsioonide kaupa**, töö **individualiseerimine**, **tagasiside** enesekontrolliks. Õpitegevuse raskusastme reguleerimiseks on eriti huvitavad “paralleelsed” töövihikud, kus ühe ja sama teema käsitlemiseks on esitatud ülesanded mitmel raskusastmel. Näiteks Soome autorid M. Niskanen, K. Jylha ja L. Taittonen (1976) on koostanud emakeele töövihiku neljas variandis (A, B, C ja D), kus on kasutusel sama pildimaterjal ja temaatika, sh. põhisoavara (nelja variandi täielik vastavus lehekülgede kaupa), kuid õppeülesanded on igas variandis raskusastmelt erinevad. Teema *Päevakava* puhul on kasutusel näiteks järgmised ülesandetüübid: lausete ja piltide sobitamine (A), lausete koostamine piltide ja küsimuste abil (B), lausete koostamine tugisõnade abil (C), teksti koostamine tugisõnade abil (D). Selline töövihikute komplekt võimaldab korraldada diferentseeritud tööd nii ühes ja samas klassis kui ka liitklassis.

Õpikuga võrreldes võimaldab töövihik enam suunata enesekontrolli: harjutustele lisatakse kontrolliülesanded (lünkade täitmisele järgneb näiteks tabeli täitmine keelendite rühmitamiseks, sõnade kõrvale või kohale harjutuses märgitakse mingi skeemi number jne.), enesekontrolli raskusastet reguleeritakse keelematerjali paigutusega leheküljel (ärakiri otseselt originaali all, seejärel kõrval, originaaltekst samal leheküljel, kuid eemal kirjutamise kohast), ülesande täitmist aitavad kontrollida graafilised orientiirid (nt. lause koostamisel kajastab skeem sõnade arvu). Eriti tuleb esile tõsta töövihiku võimalused operatsioonilise enesekontrolli kujundamiseks (mitmesuguste ülesannete täitmine osatoimingute kaupa).

Eesti keele abiõppes on seni koostatud üle 20 töövihiku, millest käesoleva raamatu kirjutamise ajal on kasutusel küll vähesed (tiraazid ammendatud). Õpetajad siiski kasutavad varem ilmunud töövihikuid jaotusmaterjali koostamiseks-paljundamiseks. Ilmunud töövihikud jagunevad sõltuvalt õpikute olemasolust kahte rühma.

Õpiku puudumisel täidab töövihik osaliselt õpiku funktsiooni ja sarnaneb mingil määral õpikule-tööraamatule. Teisel juhul on tege- mist täiendava harjutusvaraga. Tulevikus kuuluvad emakeele töö- vihikud arvatavasti peamiselt õpikute juurde või koostatakse õpi- kuid-tööraamatuid.

Õpikute juurde kuuluvate emakeele töövihikute harjutused täi- davad abiõppe tingimustes põhiliselt järgmisi ülesanded: **valmis- tavad ette põhiharjutuste sooritamist õpikutest, on täiendavad treeningharjutused**. Viimased on samalaadsed õpiku harjutuste- ga. Ettevalmistavad harjutused sõltuvad loomulikult teemast. Õige- kirja õpetamisel on enne põhiülesannete täitmist otstarbekad järg- mised ettevalmistavate harjutuste tüübid: häälikute pikkuse muut- mine, mingi hääliku pikkuse poolest erinevate sõnade semantisee- rimine (sageli sõnade sobitamine sõnaühendisse), piltide sobitami- ne sõnakoostise skeemidega või veaohlike häälikute skeemidega, veaohlike häälikute-tähtede leidmine, sõnade tähtkoostise võrdle- mine jne.

Grammatikateemade käsitlemisel on töövihikutes enam levinud kolm järgmist harjutuste valdkonda: sõnaühendite moodustamine, lausete moodustamine ja transformeerimine, sõna- ja sõnalõpu- lünkade täitmine.

Töövihik on küll mõeldud iseseisvaks harjutamiseks, kuid abi- õppes ei ole iseseisev töövihikute täitmine siiski otseselt võrreldav tavaõppe laste samalaadse tööga. Õpetaja osalus õpilaste tegevuses on tavaõppega võrreldes suurem (instruktsioonide mõtestamine, suuline eeltöö, individuaalne juhendamine töö käigus).

KASUTATUD KIRJANDUS

- Allik, J.** Psühholoogia lihtsusest. Tartu: TÜ Kirjastus, 1997. 248 lk.
- Erelt, M; Kasik, R. jt.** Eesti keele grammatika I. Tallinn, 1995. 660 lk.
- Erelt, M; Kasik, R. jt.** Eesti keele grammatika II. Tallinn, 1993. 464 lk.
- Gernsbacher, M. A.** (edit.). Handbook of psycholinguistics. University of Wisconsin-Madison: Academia Press, 1994. 1174 pp.
- Hennoste, T.** Polüloogiline tekstiloomismudel // Dialogimudelid ja eesti keel. TRÜ toimetised. Vihik 795. Tartu, 1997. Lk. 5–23.
- Hint, M.** Eesti keele sõnafonoloogia I. Tallinn, 1973. 253 lk.
- Hint, M.** Häälikutest sõnadeni. Teine, ümbertöötatud trükk. Tallinn, 1998. 317 lk.
- Kampmann, M.** Eesti keele õpeviis. Tallinn: G. Pihlaka kirjastus, 1918. 239 lk.
- Karlep, K.** Kõne ja keele uurimine ning emakeele didaktika // Puolin ja toisin. AfinLAN vuosikirja no. 56 / Toim. H.-R. Luuka, S. Salla, H. Dufva. Jyväskylä, 1998. S. 147–158.
- Karlep, K.** Lugemis- ja kirjutamistoimingu enesekontroll abikooli õpilastel // Töid eripedagoogikast XIV. Tartu, 1996. Lk. 135–157.
- Karlep, K.** Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu: Tartu Ülikool, 1998. 307 lk.
- Karlep, K.** Vaimselt alaarenenud laste kõnetegevuse kujunemine ja iseärasused // Töid defektoloogiast II. TRÜ toimetised. Vihik 571. Tartu, 1980. Lk. 54–82.
- Karlep, K.; Vihm, E.** Eesti keel // Abikooli programmid. Tallinn, 1988. Lk. 3–93.
- Karlep, K.; Vihm, E.** Käitumisnormide ja eetiliste mõistete kujundamine abikoolis // Nõukogude Kool. 1977. Nr. 10. Lk. 845–850.
- Kool ja eriõpetus: individuaalsete õpetamisplaanide koostamine.** Talmar ja Põhi, 1996. 50 lk.
- Kõrgesaar, J.; Veskiväli, E.** Eripedagoogika Eestis. Eripedagoogika tänapäeva küsimusi. Tartu, 1987. 64 lk.
- Kärner, E.** Tegelikuse kujutamises abikooli õpilaste joonistustes // Töid defektoloogiast. TRÜ toimetised. Vihik 636. Tartu, 1983. Lk. 109–121.

- Kärner, E.** Temaatilis-loomingulise meetodi rakendamine abikoolis // Töid defektoloogiast. TRÜ toimetised. Vihik 712. Tartu, 1985. Lk. 45–61.
- Lenneberg, E. H.** Biological foundations of Language. New York, London, Sydney: J. Wiley & Sons, 1967. 489 pp.
- Leonard, L. B.** Early language development and language disorders // Human communication disorders / Ed. by G. H. Shames, E. H. Wiig. Columbus, Ohio: Bell & Howell Company, 1982. Pp. 221–257.
- Lindgren, H. C.; Suter, W. N.** Pedagoogiline psühholoogia kooli-praktikas. Tõlge inglise keelest. Tartu, 1994. 594 lk.
- Lovaas, O. I.** Arenguhälbega laste õpetamine. Tartu, 1998. 245 lk.
- Metslang, H.** Kõrvalkeele eesti keeles. Tallinn: Valgus, 1981. 168 lk.
- Miller, G. A.** Some preliminaries to psycholinguistics // American Psychologist. 1965. 20. Pp. 15–20.
- Nilson, O.** (koost.). Töövihik koolis. Tallinn, 1975. 411 lk.
- Niskanen, M.; Jylhä, K.** Kasvava sanasto 1. Työkirja A. Helsinki, 1976. 142 s.
- Niskanen, M.; Jylhä, K.** Kasvava sanasto 1. Työkirja B. Helsinki, 1976. 142 s.
- Noor, E.** Matemaatika I–II klassis. Õpetajaraamat. Tallinn: Koolibri, 1998. 120 lk.
- Padrik, M.** Kõnekooli III–VI klassi õpilaste praktilise sõnalooemeoskuse areng // Töid eripedagoogikast XIV. Tartu: TÜ Kirjastus, 1996. Lk. 158–174.
- Plado, K.** Liitlause järelkordamise oskused IV ja VI klassi vaimselt alarenenud õpilastel // Töid defektoloogia alalt. TÜ toimetised. Vihik 907. Tartu, 1990. Lk. 144–161.
- Plado, K.** Liitlause kasutamise ja käsitlemise probleeme abikoolis // Töid defektoloogia alalt. TRÜ toimetised. Vihik 559. Tartu, 1981. Lk. 71–79.
- Plado, K.** Liitlause õpetamine õpiraskustega lastele. Referaat magistri-kraadi taotlemiseks. Tartu, 1996. 41 lk.
- Põhihariduse lihtsustatud (abiõppe) õppekava. Tallinn, 1998. 166 lk.
- Rosch, E. H.** On the internal structure of perceptual and semantic categories // Cognitive development and the acquisition of language / Ed. by T. E. Moore. New York, San Francisco, London: Academic Press, 1973. Pp. 111–144.
- Rätsep, H.** Eesti keele lihtlausete tüübid. Tallinn: Valgus, 1978. 263 lk.

- Rätsep, H.** Süvasituatsioonidest ja lausemallidest // Emakeele Seltsi aastaraamat. 18. Tallinn: Eesti Raamat, 1972. Lk. 55–70.
- Taittonen, L.; Niskanen, M.** Kasvava sanasto 1. Työkirja C. Helsinki, 1976. 142 s.
- Taittonen, L.; Niskanen, M.** Kasvava sanasto 1. Työkirja D. Helsinki, 1976. 142 s.
- Toomela, A.** Ülevaade psühholoogiast I. Tallinn: Koolibri, 1999. 136 lk.
- Trei, M.; Padrik, M.** Liitsõnade moodustamisoskus alakõnega õpilastel // Töid eripedagoogikast XV. TÜ Kirjastus, 1999. Lk. 147–163.
- Tuiving, E.** Mälu. Tallinn: Kupar, 1994. 224 lk.
- Unt, I.** Mida eeldab koolireform töövihikut? // Nõukogude Kool. 1985. Nr. 6. Lk. 20–23.
- Vesker, L.** Eesti keele vältesüsteemi omandamise hälvetest ja ealistest iseärasustest // Uurimusi eripedagoogikast ja eripsühholoogiast. Tallinn, 1985. Lk. 142–150.
- Walburg, W-R.** Vaimupuudepedagoogika alused. Tartu: TÜ Kirjastus, 1998. 97 lk.
- Õim, H.** Isiku mõistega seotud sõnarühmade struktuur eesti keeles // Keele modelleerimise probleeme. 4. Tartu, 1971. Lk. 3–260.
- Õim, H.** Semantika. Tallinn: Valgus, 1974. 167 lk.
- Õim, H.** Tekst ja selle mõistmine // Eesti keele grammatika probleeme. TRÜ toimetised. Vihik 574. Tartu, 1981. Lk. 106–122.
- Õim, H.; Koit, M.** Kommunikatiivsed strateegiad // Akadeemia. 1994. Nr. 1. Lk. 25–45.
- Õunapuu, T.** Eesti keele õpetamise metodika. Tallinn: Koolibri, 1992. 376 lk.
- Аксёнова А. К.** Методика обучения русскому языку во вспомогательной школе. Москва: Просвещение, 1986. 160 с.
- Ахутина Т. В.** Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. Москва: Изд-во МУ, 1989. 215 с.
- Буфетов Н. М.** Некоторые особенности моральной оценки поступков и действий людей учащимися вспомогательной школы // Вопросы коррекционно-воспитательной работы с аномальными детьми. Алма-Ата: КПУ им. Абая, 1981. С. 57–66.
- Бурлакова М. К.** Речь и афазия. Москва: Медицина, 1997. 280 с.
- Василевская В. Я.** Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 120 с.

- Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. Москва: Смысл, 1998. 685 с.
- Вернё Ж. (G. Vergnaud). Ребёнок, математика и реальность. Перевод с французского. Москва: Институт психологии РАН, 1998. 288 с.
- Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии. Москва: Просвещение, 1987. 160 с.
- Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. Москва: Просвещение, 1981. 176 с.
- Жинкин Н. И. Интеллект, язык и речь // Нарушения речи у дошкольников. Москва: Просвещение, 1972. С. 9–31.
- Занков Л. В.; Гнездилов М. Ф. Развитие устной и письменной речи школьника // Новые пути в дефектологии. Москва: Учпедгиз, 1935. С. 5–33.
- Карлеп К. Воспроизведение предложений по слуху аномальными школьниками // Труды по дефектологии. Уч. зап. ТУ. Вып. 738. Тарту, 1986. С. 33–51.
- Карлеп К. Обоснование содержания и методики обучения родному языку во вспомогательной школе. Доклад на соиск. уч. ст. докт. пед. наук. Тарту, 1993. 62 с.
- Карлеп К. О принципах составления программ по родному языку для вспомогательных школ в ЭССР // Дефектология. 1982. № 2. С. 33–37.
- Карлеп К. Понимание атрибутивных и пространственных отношений // *Specialusis ugdymas II. Šauliai*, 1999. С. 94–104.
- Карлеп К. Рабочие тетради по родному языку во вспомогательной школе // Труды по дефектологии. Уч. зап. ТГУ. Вып. 783. Тарту, 1987. С. 54–71.
- Карлеп К. Специфические функции языковых учебников вспомогательной школы // Труды по дефектологии. Уч. зап. ТУ. Вып. 876. Тарту, 1988. С. 155–185.
- Карлеп К. Проблемы реализации общих функций языковых учебников вспомогательной школы // Труды по дефектологии. Уч. зап. ТУ. Вып. 826. Тарту, 1988. С. 137–154.
- Карлеп К.; Восман И. Составление учащимися вспомогательной школы ориентированных на глагол простых предложений // Труды по дефектологии. Уч. зап. ТУ. Вып. 738. Тарту, 1986. С. 29–44.

- Карлеп К.; Пладо К. О понимании предложений умственно отсталыми школьниками // Труды по дефектологии. Уч. зап. ТГУ. Вып. 636. Тарту, 1983. С. 94–108.
- Катаева А. А. Развитие наглядного мышления у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и интеллекта // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л. П. Носковой. Москва: Педагогика, 1984. С. 74–90.
- Катаева А. А.; Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. Москва: Бук-Мастер, 1993. 191 с.
- Катаева А. А.; Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. Москва: Владос, 1998. 208 с.
- Ковалева Е. А. Дидактические принципы обучения во вспомогательной школе // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В. В. Воронковой. Москва: Школа-Пресс, 1994. С. 98–118.
- Корнев И. П. Изучение основных грамматических категорий во вспомогательной школе // Вопросы олигофренопедагогики / Под ред. А. Н. Граборова. Москва-Ленинград: Изд-во АПН РСФСР, 1949. С. 113–215.
- Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. Перевод с англ. Москва: Прогресс, 1978. 543 с.
- Лакофф Дж. Когнитивное моделирование // Язык и интеллект / Сост. В. В. Петров. Москва: Прогресс, 1988. С. 258–280.
- Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. Москва: Владос, 1998. 224 с.
- Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл, 1997. 287 с.
- Леонтьев А. А. (ред.) Методика. Москва: Русский язык, 1988. 180 с.
- Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. Москва: Педагогика, 1989. 104 с.
- Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей. Москва: Педагогика, 1978. 224 с.
- Лурия А. Р. (ред.) Умственно отсталый ребёнок. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 204 с.
- Лурия А. Р. Язык и сознание. Москва: Изд-во Московского университета, 1979. 320 с.

- Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. Москва: Просвещение, 1988. 240 с.
- Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. Москва: Педагогика, 1974. 240 с.
- Моргачева Е. Н. Закономерности использования знаково-символических средств языка младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью / Психолингвистика и современная логопедия // Под ред. Л. Б. Халиловой. Москва: Экономика, 1997. С. 291–302.
- Певзнер М. С. Дети-олигофрены. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 426 с.
- Петрова В. Г (ред.). Психология умственно отсталых школьников II. Красноярск, 1994. 92 с.
- Петрова В. Г (ред.). Психология умственно отсталых школьников III. Красноярск, 1995. 106 с.
- Петрова В. Г Развитие речи учащихся вспомогательной школы. Москва: Педагогика, 1977. 200 с.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. Москва: Педагогика-Пресс, 1994. 528 с.
- Пинский Б. И. Память умственно отсталых школьников // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж. И. Шиф. Москва: Просвещение, 1965. С. 103–128.
- Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей. Москва: Педагогика, 1978. 232 с.
- Романенко О. В. Особенности внимания учащихся вспомогательной школы // Психология умственно отсталых школьников I / Под ред. В. Г Петровой. Красноярск, 1994. С. 70–78.
- Смирнова З. И. Развитие речи учащихся вспомогательной школы в связи с изучением имени прилагательного. Москва: Изд-во МГПИ. 86 с.
- Соботович Е. Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. Киев: Актуальна освіта, 1998. 136 с.
- Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Киев, 1997. 60 с.
- Соломоник А. Семиотика и лингвистика. Москва: Молодая гвардия, 1995. 352 с.

- Солсо Р. Л.** Когнитивная психология. Перевод с английского. Москва: Тривола, 1995. 600 с.
- Стадненко Н. М.** Особенности мышления учащихся вспомогательной школы. Киев: Радянська школа, 1980. 143 с.
- Феофанов М. П.** Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1955. 132 с.
- Феофанов М. П.** Усвоение учащимися письменной речи. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 223 с.
- Эльконин Д. Б.** Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.

376

K 17

**Emakeele
abiõpe I**