

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Anna Maria Ülviste
ÕPPEMATERJALID TOIMETULEKUÕPPE III ARENGUTASEME ÕPILASTE
SUHTLEMISEKS VAJALIKE PRAGMAATILISTE OSKUSTE ARENDAMISEKS
Magistritöö

Juhendaja: Karl Karlep

Läbiv pealkiri: Pragmaatiliste oskuste arendamine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: ped. dokt. Karl Karlep

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Kokkuvõte

Käesoleva uurimistöö eesmärk on kirjandusest lähtudes koostada õppematerjal üheksa metafoorse repliigi mõistmiseks toimetulekuõppe (TÕ) III arengutaseme õpilastele, korraldada õpe ning kirjeldada selle tulemusi toetudes eel- ja järelhindamisel saadud andmetele. Saadud tulemusi võrreldi osaliselt Ülviste (2010) bakalaureuse töös saadud andmetega.

Metafoorsete repliikide mõistmine ning tähenduse tuletamine kontekstist on oluline igapäevase suhtlemise seisukohalt. TÕ õpilaste õpetamisel tuleb sellele tähelepanu pöörata. Seejuures on oluline arvesse võtta kõrgema närvitegevuse iseärasusi.

TÕ õpilastel on raskusi metafoorsete repliikide mõistmisega. Iseloomulik on suulisest vastamisest loobumine, juhuslike assotsiatsioonide mõju ning lühitekstis kuuldu kordamine. Õpilaste vastused on tihti ebatäpsed ning võivad lähtuda repliigi otsesest tähendusest. Kujutlus ei pruugi aktiveeruda ka pildi toel.

Pärast spetsiaalset õpetamist probleemid säilisid, kuid oluliselt suurenes õigete vastuste osakaal ning tõenäosus, et kujutlused aktiveeruvad tekstis kuulnud teabe põhjal. TÕ õpilased on oma tasemelt ning arengupotentsiaalilt väga erinevad, mistõttu mõjutab ka õpetamine neid erinevalt.

Uurimistulemusi on otstarbekas arvestada TÕ III arengutaseme õpilastele õppematerjalide koostamiseks ja õppe korraldamiseks.

Märksõnad: *mõõdukas intellektipuue, pragmaatiline tähendus, metafoorne repliik.*

Abstract

The aim of this thesis is to compile an educational material on understanding nine metaphorical utterances for pupils with moderate intellectual disability at the 3rd level of development of the curriculum, based on theoretical data; to organize a study programme with this material; and to describe its results based on the data acquired from pre-evaluation and post-evaluation of pupils. The obtained results were compared partially with data obtained from the bachelor's thesis of Õlviste (2010).

In terms of everyday communication, understanding metaphorical utterances and deducing meaning from the context are important. This should be paid attention to while teaching pupils with moderate intellectual disability. Peculiarities of higher nervous activity should also be taken into account.

Pupils with moderate intellectual disability have difficulties with understanding metaphorical utterances. Avoiding answering the questions, the influence of random associations and repeating what was heard from a short text are characteristic. The students' answers are often inaccurate and might be based on the literal meaning of the utterance. Even seeing a picture might not activate a mental image.

Problems persisted after the specialised teaching, but the proportion of correct answers and the probability of activating mental images on the basis of the information heard from the text increased significantly. Pupils with moderate intellectual disability differ considerably in their level and developmental potential, therefore, teaching affects them in different ways.

The results of this thesis serve as a practical guide as to compiling materials and organizing studies for pupils with moderate intellectual disability at the 3rd level of development of the curriculum.

Keywords: *moderate intellectual disability, pragmatic meaning, metaphoric utterance.*

Sisukord

Pragmaatiliste oskuste arendamine	5
Intellektipuue	5
<i>Intellektipuude neuropsühholoogiline alus.</i>	8
<i>Intellektipuude avaldumine.</i>	12
Mõõduka intellektipuudega õpilane	14
<i>Tunnetustegevus.</i>	14
<i>Kõne.</i>	15
<i>Motoorika.</i>	16
Kõne ja suhtlemine	16
<i>Metafoorid.</i>	20
Mõõduka intellektipuudega õpilaste õpetamine	21
<i>Õppe- ja kasvatustegevuse põhimõtted ja rõhuasetused.</i>	22
<i>Õpetamine.</i>	23
<i>Kirjanduse kokkuvõte.</i>	27
Meetod	30
<i>Katseisikud.</i>	30
<i>Mõõtvahendid.</i>	30
<i>Protseduur.</i>	31
Tulemused	34
<i>Vastuste analüüs ülesannete kaupa.</i>	34
<i>Vastuste analüüs õpilaste kaupa.</i>	44
Arutelu	61
Tänu sõnad	65
Autorsuse kinnitus	66
Kasutatud kirjandus	67
Lisad	70
Lisa 1	70
Lisa 2	71
Lisa 3	82
Lisa 4	83
Lisa 5	91

Pragmatiliste oskuste arendamine

Pragmatilise tähenduse mõistmine ning tuletamine kontekstist on igapäevase suhtlemise seisukohalt oluline. Nimetatud oskuste arendamine on kirjeldatud ka toimetuleku õppekavas ühe õppe ja kasvatuses rõhuasetusena III arengutasemel. Toimetuleku õppe (TÕ) õpilaste oskusi mõista pragmatilist tähendust ning tuletada seda kontekstist on eesti keeles vähe uuritud. Uurimuses analüüsitakse metafoorsete repliikide mõistmisoskust ning kirjeldatakse esile kerkinud eksimusi ja nende võimalikke põhjuseid. Uurimistöö tulemused on olulised eelkõige tegev-pedagoogidele, kellel on võimalik neid arvestada TÕ III arengutaseme õpilastele õppe korraldamiseks.

Üldiseks kasutamiseks mõeldud õppematerjale TÕ õpilaste arendamiseks on vähe. Käesoleva töö tulemusi arvesse võttes on võimalik koostada õppematerjalid TÕ III arengutaseme õpilaste metafoorsete repliikide mõistmise arendamiseks. Töö on jätkuks 2010. aastal koostatud bakalaureusetööle (Ülviste, 2010).

Intellektipuue

Vaimne võimekus ehk intellekt on võime integreeritud psüühiliseks tegevuseks, mis avaldub inimese tegevuses (nt. käitumine, kogu psüühiline talitus, kõne). Selle taset iseloomustab inimese eristamis- ja üldistamisvõime (analüüs, süntees, võrdlemine jne). Vaimse võimekusega on seotud mitmed tajumiseärasused – aktiivse ja passiivse tajumise vahekord, objektide valik, tunnuste ja detailide hulk, seoste loomine ja nende reprodutseerimine (Saarma, 2000).

Kui intellekt on mingil põhjusel kahjustunud (keskmisest oluliselt madalam ehk intellektipuue), esinevad nii mõtlemise kui ka teiste psüühiliste protsesside (tajude ja mälu) erisused, puudulik on konkretiseerimis- ja üldistamisvõime. Intellektipuudele (IP) kaasneb alati ka keelesüsteemi omandamise ning kõne arengu mahajäämus. See kõik avaldub inimese tegevuses, sh käitumises.

Intellektipuue ehk *vaimne alaareng* (VAA) on termin, mis ei viita ühelegi konkreetsele haiguste gruppidele, sündroomile või meditsiinilisele probleemile, kuigi nimetatud puue võib tekkida haiguse või vigastuse tagajärjel ning sellega kaasneb kõikide intelligentsuse tasandite madal tase (Heikkinen, Henriksson, Lönnqvist, Marttunen, & Partonen, 2000; Kinsbourne & Wood, 2006; Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995).

IP-t on läbi aegade kirjeldatud erinevalt. Inglisekeelsest kirjandusest pärineb levinud Grossmann'i definitsioon aastast 1973. Autor iseloomustab VAA-d kui keskmisest oluliselt

madalamat intellekti, mis kujuneb arenguperioodil. Ameerika vaimupuude assotsiatsiooni 1992. a määratlus on varasemaga võrreldes konkreetsem. Lisatud on, et kaasnevad piirangud vähemalt kahes või enamas kohanemisoskuste (*adaptive behavior*) valdkonnas (Hamill & Everington, 2002; Kõrgesaar, 2002; Walburg, 1998).

IP on arenguline erivajadus, mille diagnoosimise üheks kriteeriumiks on selle kujunemine ja avaldumine arenguperioodil enne 18 aastaseks saamist. Sel viisil on võimalik seda eristada teistest psüühilistest puuetest, millega kaasneb vaimse võimekuse langus (näiteks dementsusest) (Costin & Draguns, 1989; Moore, 2008; Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995).

Keskmisest oluliselt madalam intellekt tähendab standardiseeritud ja individuaalselt sooritatud intelligentsustestis saadud IQ hinnet alla 70 punkti (Costin & Draguns, 1989). IP-t ei ole õige klassifitseerida ainult IQ hindele tuginedes, kuid see muudab puude olemuse selgitamise konkreetsemaks, näiteks diagnoosi määramisel ja õppekava valiku soovitusel saamisel nõustamiskomisjonilt. RHK-10 (Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995) viiendas peatükis kirjeldatud diagnostilisi juhiseid kasutavad ka Eesti psühhiaatrid.

Grossmann (Payne, Polloway, Smith, & Payne, 1981) on liigitanud vaimupuude sügavuse mõõdetava intelligentsuse alusel nelja gruppi. Osaliselt teiste IQ testitulemuste vahemikega on liigitatud RHK-10 viiendas peatükis:

1. kerge (IQ 69 – 55/RHK-10 IQ 69-50);
2. mõõdukas (IQ 54 – 40/49-35);
3. raske (IQ 39 – 25/34-20);
4. sügav (IQ 24 ja alla selle/alla 20).

Ameerika Ühendriikides oli 1981. aasta andmete järgi kasutusel ka teine haridussüsteemis levinud klassifikatsioon: õppimisvõimelised (IQ 75(70)–50), treenitavad (IQ 50–25), hoolekannet vajavad (IQ 25 ja alla selle) (Payne et al., 1981). Mõõduka intellektipuudega õpilased, kellele autor käesolevas töös keskendub, kuuluvad selle klassifikatsiooni järgi n-ö „treenitavate“ gruppi. Need lapsed on küll võimelised õppima hoolitsema on igapäevaste vajaduste eest, kuid suudavad omandada vaid väga vähe akadeemilisi oskusi (Biasini, Grupe, Huffman, & Bray, 1999). Standardiseeritud testide tulemused ning kirjeldatud väärtused on siiski ainult orienteerivad, sest inimest tuleb hinnata kui sotsiaalses keskkonnas toimivat tervikut.

IP juhtumitest esineb kõige sagedamini kerget IP-t ~ 85%. Kaasnevad raskused ilmnevad eelkõige akadeemilise hariduse omandamisel. Kompenseerumise tulemusena on inimene võimeline mõistma ja kasutama igapäevast kõnet, omandama praktilise töö oskused

kutseõppes ning tavaliselt kujunevad küllaltki head sotsiaalsed oskused. Sobiva õppe- ja arendustöö korral võib täheldada võimete tunduvat arengut. Orgaaniline etioloogia on määratletav väiksel osal isikuist (Davey, 2008; Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995).

Mõõdukat puuet esineb orienteeruvalt 10–20% kõigist IP juhtumitest. Kognitiivsete võimete ja kõne areng on võrreldes kerge IP-ga piiratum. Arengus jäävad maha eneseteenindusoskused ja motoorsed võimed sel määral, et täielikult iseseisev elu täiskasvanueas on saavutatav harva. Kõne arengu tase varieerub – edukamad suudavad osaleda lihtsas vestluses, teised on võimelised teatavaks tegema vaid oma põhilisi vajadusi, mõned ei hakka kunagi kõnet kasutama, kuid saavad aru lihtsatest korraldustest. Osa isikutest on võimelised omandama lugemise, kirjutamise ja arvutamise põhioskused ning tegema lihtsat praktilist tööd. Võimekamad jätkavad haridusteed kutseõppes neile kohandatud programmide alusel. Orgaaniline etioloogia on määratletav suuremal osal isikuist (Davey, 2008; Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995).

Rasket puuet esineb ligikaudu 3–4%-l juhtudest. Enamusel isikutest ilmnevad kaasnevad puuded (nt. motorika arenematus), mis viitavad kesknärvisüsteemi kliiniliselt olulisele kahjustusele või arenematusale. Nad võivad omandada elementaarse kõne- ja enesehooldusoskused, kuid vajavad pidevat abi ja järelevalvet. Võimekamad (mõõduka puude piiril) suudavad omandada vähesed lihtsad tööoskused ning töötada kaitstud töökeskkonnas (Davey, 2008; Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995).

Sügavat puuet esineb 1–2%-l IP juhtumitest. Kõne kasutamine ja mõistmine on äärmiselt limiteeritud, piirdudes parimal juhul arusaamisega põhilistest korraldustest tuttavas situatsioonis ja üksikute nõudmistega täitmisega. Ka mitteverbaalne suhtlemine on väga algeline. Liikumine on tugevasti piiratud ja enamik ei ole võimelised kontrollima oma põie ja pärasoolle tegevust, mistõttu vajavad nad pidevat abi ja hoolitsust. Hooldaja abiga ja juhendamisel on nad võimelised vähesel määral osa võtma kodustest praktilistest ülesannetest. Enamikul juhtudel on sedastatav orgaaniline etioloogia ning tavaliselt kaasneb raske neuroloogiline ja kehaline anomaalsus (Davey, 2008; Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995).

Lisaks intelligentsuse taseme hindamisele testide abil on oluline määratleda ka inimese kohanemist, käitumist ja toimetulekut eri valdkondades, nagu kommunikatsioon, enese eest hoolitsemine, kodus elamine, sotsiaalsed oskused, kogukonnas tegutsemine, eneseregulatsioon, tervis ja turvalisus, funktsionaalsed õpioskused, vaba aeg ning töö. Kohanemisoskuste (*adaptive behavior*) tase näitab, kui efektiivselt suudab inimene lähtuvalt oma eest ja kultuurilisest taustast toime tulla sotsiaalses keskkonnas. Vastavat teavet saab

lähedastelt ning haridusasutusest, kuna nimetatud oskusi ei saa otseselt testidega hinnata (Costin & Draguns, 1989; Hamill & Everington, 2002; Kõrgesaar, 2002).

Intelligentsuse taseme hindamine peab olema mitmekülgne ning hõlmama kliinilise uurimise andmeid, kohanemisoskuste taset ja psühhomeetriliste testuuringute tulemusi. IP-l ja sellega kaasneda võivatel teistel vaimsetel ja kehalistel puuetel on vastastikune mõju (Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995).

Intellektipuude neuropsühholoogiline alus.

Arenguliste erivajaduste korral suudetakse ainult üksikutel juhtudel kirjeldada konkreetset geneetilist või neurobioloogilist seisundit. VAA etioloogia (tekkepõhjused) on väga lai – teadaolevalt ligi 300 põhjust – ning mõnel juhul võivad mitu neist esineda koos. Need on geneetilised või keskkondlikud faktorid, närvisüsteemi kahjustused või seda pidevalt kahjustavad haigusseisundid. Ligi 50%-l juhtudest on põhjus teadmata. Sügavama puude korral on aga tõenäolisem orgaanilise teguri olemasolu. Vaimne areng võib pidurduda sünnieelses staadiumis (kromosoomi häired, keskkonna mõjud), sünni ajal (hapnikupuudus, infektsioonid, sünnitraumad) või sünni järgselt (meningiit, traumad, toiteainete puudus, psühhosotsiaalsed faktorid). Kõige enam põhjustavad vaimupuuet kromosoomi- ja ainevahetushäired ning loote aju- ja närvisüsteemikahjustused. Sünnijärgselt esinevad ajuga seotud haigused ja traumad on samuti olulised riskifaktorid (Bebko & Weiss, 2006; Costin & Draguns, 1989; Hallahan, Kaufmann, & Pullen, 2009; Kinsbourne & Wood, 2006; Kõrgesaar, 2002).

Aju globaalse või lokaalse kahjustuse korral ilmneb mahajäämus piirkonnaga seotud oskuste arengus. Kui kahjustus on varane ja mõjutab piirkonda, mis ei ole veel funktsioneerima hakanud, siis ei ilmne erisused lapse käitumises sellel hetkel. Hiljem aga avaldub see kahjustunud piirkonna funktsioonide arengu mahajäämuses. Sellisel juhul läbib hilinev areng samad staadiumid nagu normaalne areng, aga aeglasemalt ning ilmnevad kvalitatiivsed erinevused (Kinsbourne & Wood, 2006).

Luria (1973) järgi on ajus eristatavad kolm funktsionaalset plokki, mis osalevad vaimse tegevuse organiseerimises – (1.) toonust ja ärkvelolekut reguleeriv plokk, (2.) informatsiooni vastuvõtu, töötlemise ja säilitamise plokk ning (3.) programmeerimise, reguleerimise ja kontrolli plokk. Psüühiline tegevus viiakse ellu kõigi kolme funktsionaalse ploki koostöös, sest vaid nii on võimalik vaimsete protsesside sooritamine ning inimese teadlik aktiivsus. Seejuures on igal plokil oma kindel roll.

(1.) Selleks, et vaimsed protsessid saaksid toimuda, peab inimene olema ärkvel. Vastasel juhul ei ole võimalik tajuda ja analüüsida informatsiooni, vaimseid protsesse kontrollida, vigu parandada ning aktiivsust suunata, sest organiseeritud ja eesmärgistatud tegevus vajab ajukoore aktiivsust (*cortical tone*) teatud tasemel. Esimese funktsionaalse ajuploki moodustavad närviseosed ajukoore all asuva subkortikaalse (*subcortex*) osa ja ajutüve ning ülejäänud ajupiirkondade vahel. Seosed on kahepoolsed – psüühiline aktiivsus eeldab teatud tasemel ärkvelolekut, kuid samas reguleerib otsmikusagar, s.o kolmas plokk, toonuse tõstmist ja hoidmist (Luria, 1973).

Aktiivsuse taseme säilitamisele lisaks, on oluline seda vajadusel tõsta. Kõige olulisem on inimesel ellu jääda, ehk esmaselt aktiveerivad inimese ajutegevust eluks vajalikud ainevahetuslikud protsessid nagu näiteks hingamine ja toitumine, teiseks keskkonnast tulevad stiimulid, mis vallandavad orienteerumisrefleksi, ning kolmandaks endale suunatud kõne (kolmas ajuplokk). Esialgu privaatkõne, mis ajapikku muutub sisekõneks. Kõnes väljendatavad kavatsused, plaanid ja ennustused motiveerivad inimest tegutsema ning ühtlasi aktiveerivad aju (Luria, 1973).

1940. aastal leiti, et ajutüves paiknev närvimoodustis retikulaarformatsioon (*formatio reticularis*) on nii oma struktuuri kui ka funktsionaalsete omaduste tõttu spetsialiseerunud ajukoore seisundi reguleerimisele, muutes toonust ning säilitades ärkvelolekut. Retikulaarformatsioon kujutab endast närviseoste võrgustikku, millest suunduvad ühendused uusajukoore struktuuride suunas ning kõrgematest ajustruktuuridest tagasi ajutüvesse. Seega reguleerib see ajukoore toonust ja ärkvelolekut, olles ise ajukoore kontrolli all. Esimese ajuploki töö ei ole otseselt seotud välise info tajumise ja töötlemisega ega käitumist reguleerivate keeruliste eesmärgipäraste kavatsuste, plaanide ja programmide koostamisega, kuid seda aktiveerivad signaalid oma kehast (eluks esmajoones vajalik), aistingud keskkonnast ning kolmas plokk, mis reguleerib teadlikku tegevust (Luria, 1973).

Peamised tunnused esimese ploki kahjustuse korral on toonuse langus, väiksem liigutusaktiivsus ning suurem tõenäosus kiiremini väsida. IP korral on esmaselt häirunud esimese ajuploki töö, mistõttu on aju toonus keskmisest märgatavalt madalam (Luria, 1973). A. Luria seisukohti on Eesti keeles kirjeldanud K. Karlep (1998). Üldise ajutegevuse nõrkuse korral ilmneb patoloogia juba esimese ajuploki töös, mille areng algab kõige esimesena. Nõrga ajutegevuse korral kulub suur osa aktiivsusest oma kehast tulevatele signaalidele reageerimiseks ning keskkonnast tulevate stiimulite tajumiseks jääb energiat vähe, mistõttu laps ei pööra neile tähelepanu, ei märka.

(2.) Teise funktsionaalse ajuploki peamiseks ülesandeks on tajumine, analüüs ja informatsiooni talletamine. See hõlmab endas uusaju koore külgmiste alade posterioorseid piirkondasid, s.h visuaalset (kuklasagar), auditoorset (oimusagar) ning üldist sensoorset piirkonda (kiirusagar). Nende struktuuride ülesandeks on analüüsida perifeersete retseptoritega tajutud stiimuleid, integreerida eri laadi informatsiooni ning seda säilitada (Luria, 1973).

Närvitegevus toimub ajukoos kolmel tasandil alt üles: teabe vastuvõtmine ning selle analüüs (primaarsed ajukooretsoonid), süntees (sekundaarsed ajukoore tsoonid), piirkondade vahelise koostöö tagamine ja sümboolsete skeemide loomine (tersiaarsed ajukoore tsoonid) (Luria, 1973).

Lisaks hierarhilisele ülesehitusele funktsioneerib teine ajuplokk lateraalselt, s.t ilmneb talitluslik asümmeetria ajupoolkerade vahel, mis ei ole siiski absoluutne. Funktsioonid arenevad paremalt vasakule ning dominantseks muutub vasak ajupoolkera (paremakäelistel), mis hakkab vastutama kõne ning kõigi kõnega seotud kõrgemate kognitiivsete funktsioonide eest – loogilistesse skeemidesse organiseeritud tajukujutlused, verbaalne mälu, loogiline mõtlemine. Teise ploki üheks ülesandeks on tajukujutluste seostamine verbaalse teabega – tajutava informatsiooni sünteesimine sümboolsete protsesside tasandile. Sõnatähenduste, grammatiliste struktuuride, numbrite ning abstraktsete suhete süsteemidega opereerimiseks on vajalik kahe ajupoolkera vaheline vastastikune koostöö (Luria, 1973).

Patoloogia korral kannatab esmalt tajumine – laps ei märka objekte, nende olulisi tunnuseid. Tajukujutlusi on vähe, need on ebatäpsed ning üldised. Teiseks kannatab eri meeltega tajutava teabe seostamine ning mälus talletatakse teave seostamata üksustena. Ajupoolkerade vahelise vastastikuse koostöö kujunemine hilineb ja domineerivaks jääb taju (parem poolkera paremakäelistel), mistõttu pidurdub kõne areng ning ei kujune välja kõnega seotud kõrgemad kognitiivsed funktsioonid. Toimetulekuõppe (TÕ) õpilastel kasvab taju kõrval märgatavalt mälu roll alles III arengutasemel (vt allteema *Mõõduka intellektipuudega õpilaste areng*), millele paljud õpilased ei pruugi üldse jõudagi.

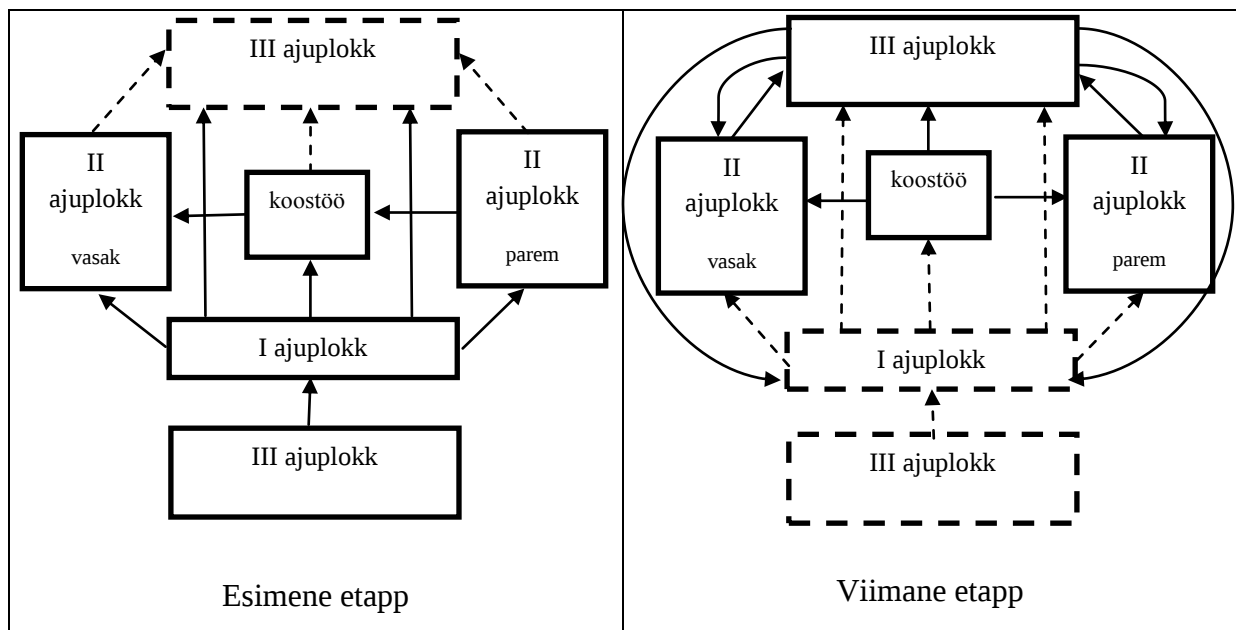
Kui laps ei märka objekte ja nende tunnuseid ning tajukujutlused on üldised ja ebatäpsed, siis ei saa neid seostada ka keeleüksustega ning kõne areng pidurdub. Toimib ka vastupidine seos – keeleüksuste abil on raske mälust informatsiooni ammutada, kuna tajukujutlused on üldised ja ebatäpsed ning mälus talletatud fragmentaarselt. TÕ õpilane jääbki valdavalt kas kaemuslik-praktilise või kaemuslik-kujundilise mõtlemise tasemele (vastavalt arengule) ning verbaalne mõtlemine juhtivaks ei muutu.

(3.) Kolmanda ajuploki ehk tegevuse keeruliste vormide programmeerimise, reguleerimise ja kontrolli ploki ülesanne on kognitiivsete protsesside organiseerimine. Plokk hõlmab tsentraalkäärust eespool asuvaid ajukoore piirkondasid – pretsentraalkäär, ajukoore motoorne piirkond (Broadmanni 4. ala), mis funktsioneerib koostöös hallaine motoorsete tuumadega (*basal motor ganglia*) peaaegu poolkerades ja ekstrapüramidaalsüsteemi juhteteedega (*fibres of the extrapyramidal system*). Kõige olulisem osa on frontaalsagar, millel on määrav roll kavatsuste ja programmide loomisel ning inimtegevuse keeruliste vormide reguleerimisel ja kontrollimisel. Prefrontaalne piirkond on tihedalt seotud madalamate ajustruktuuride ning kõigi teiste ajukoore piirkondadega, kusjuures seosed on kahesuunalised. Kolmanda ajuploki töös mängib suurt rolli kõne, sest vaimsete protsesside keerulisemad vormid (nt. verbaalne mõtlemine) saavad toimuda ainult kõne osalusel (Luria, 1973).

Kolmanda ajuploki patoloogiate korral ilmneb kas pidurdusprotsesside ülekaal või puudulikkus – aju ei aktiveeru vastuseks korraldusele või on aktiivsus ebastabiilne. Orienteerumisrefleks sellisel juhul ei teki üldse või on labiilne (mõtlemises mängivad rolli juhuslikud assotsiatsioonid) (Luria, 1973). Tegevuse planeerimine, reguleerimine ja kontroll on puudulikud. Ülevalt ei anta või antakse vähesel määral tagasisidet ja korraldusi madalamatele struktuuridele. Seetõttu peab TÕ lastel toimingu plaani koostamine, reguleerimine ning tulemuse kontroll olema vähemalt esialgu väline ning sooritatud täiskasvanu poolt. Seejuures kõne roll ei saa olla valdav, sest aju vasak poolkera (paremakäelistel) ei muutu domineerivaks.

Iga funktsionaalne plokk juhib talle spetsiifilisi operatsioone, kuid mõtestatud toimingu sooritamisel, nagu näiteks tajumisel, osalevad koostöös kõik kolm. Esimene plokk tagab vajaliku toonuse, millest sõltub erutus- ja pidurdusprotsesside vahekord, teine analüüsib ja sünteesib informatsiooni ning kolmas annab korraldused vajalike toimingute sooritamiseks. Ühtlasi annab kolmas plokk ka esimesele korralduse toonuse tõstmiseks, langetamiseks või säilitamiseks ning kontrollib soorituse tulemust algse kavatsusega võrreldes, andes vajadusel korralduse vigade parandamiseks. Samalaadselt toimub ka tahtlike liigutuste sooritamine ning objektidega manipuleerimine (Luria, 1973).

Normaalse arenguga täiskasvanul liiguvad signaalid esimesest ajuplokist järgmistesse ning toimub koostöö kahe poolkera vahel. Teisest ajuplokist liiguvad samuti signaalid kolmandasse, mis omakorda jagab korraldusi nii teisele kui ka esimesele ajuplokile, kontrollides inimese vaimset tegevust. Arengu algetapil (imik, väikelaps) ning patoloogiate korral on aga ajus edastatavad signaalid nõrgad, juhtiv on parem ajupoolkera (tajud), mis on samuti nõrk, ning kolmas ajuplokk ei kontrolli inimtegevust (Semenovitš, 2007).



Joonis 1. Korvava arendamise skeem A. Semenovitši (2007) järgi. Ploki passiivne seisund – mõjutatakse väliselt; ploki aktiivne seisund – sisemine reguleerimine; → – prioriteetsed suunad; - - - ➔ – teisejärgulised suunad.

Plokid on oma arengus väga tihedalt seotud, sest eelmise arengu puudulikkuse tõttu ei saa järgmine plokk areneda normikohaselt (Luria, 1973). Aju üldisele nõrkusele kaasnevad mõõduka IP korral suure tõenäosusega ka spetsiifilised kahjustused etioloogiast lähtuvalt. Näiteks fragiilse (hapra) X-i sündroomi korral on magnetresonantstomograafilised (MRT) uuringud näidanud ajukoore õhenemist, tavapärasest väiksemat sabatuumat (*nucleud caudatus*) ning ajuvatsakeste suurenemist, mis näitab üldist ajurakkude kadu. Loote alkoholisündroomi korral on aju tavapärasest väiksem, ajukäärud ebatavalise struktuuriga ning ajukoores tavapäratud rakukobarad (Kolb & Whishaw, 2009).

IP on arenguline erivajadus, mis on tingitud neuroloogilise arengu puudujääkidest ning avaldub psüühiliste protsesside arengu erisustes. Probleemid saavad alguse juba esimese ajuploki nõrkusest ning iga eelmise ploki puudulik areng mõjutab järgmist. Lisaks sellele on sõltuvalt etioloogiast võimalik tuvastada mitmeid orgaanilisi kõrvalekaldeid ajus.

Intellektipuude avaldumine.

IP avaldub tunnetusprotsesside, kõne, emotsionaalse ning motoorse arengu mahajäämusena (Walburg, 1998). Puudulikult on kujunenud kõik kõneloomeetapid – normile ei vasta ütluse mõttetaset, semantiline tasand ja sensomotoorne tasand, puudulikumad on kõneloome

kõrgemad tasandid. Sõnavara maht on piiratud ning sõnatähendused ebatäpsed. Võivad esineda hääldusprobleemid, mis muudavad kõne kuulajale raskesti arusaadavaks. Produtseeritavad laused on lühemad kui eakohase arengu korral. Kõne arengu probleemid saavad alguse juba motiivi/kavatsuse puudumisest (Brimer, 1990; Karlep, 1999).

Keskmisest madalama intellekti tõttu esinevad raskused ka kõne mõistmise kõigil tasanditel. Näiteks kerge IP-ga algklassiõpilastel võivad raskused ilmned juba 3-4 sõnaliste lausungite tajumisel. Määravaks on lause pikkus, grammatiliste konstruktsioonide ja väljendatavate suhete keerukus ning lapse teadmised ja kogemused (Karlep, 1999).

IP-ga laste tunnetusprotsesside areng on puudulik ning aeglasem kui eakohase arengu korral, nad püsivad kaua ühel etapil (Strebeleva, 2010). Psüühiliste protsesside arengu mahajäämus saab alguse tajude ning mälu iseärasustest, mis otseselt on tingitud teise funktsionaalse ajuploki arenematuses/kahjustusest.

Taju ja mälu iseärasuste tõttu on lastel raskusi ülesande tingimustes orienteerumisega ning nende analüüsimisega. Tegevuse ja selle verbaliseerimise vaheline seos on nõrk – lapsed sooritavad toiminguid teadvustamata, ei fikseeri neid väliskõnes ja seetõttu ei üldista ka kogemust. Kujutlused formeeruvad aeglaselt ja jäävad fragmentaarseks. VAA lapsed ei pruugi kooli minnes olla jõudnud kaemuslik-kujundilise mõtlemise tasandile. Mõõduka IP korral jõuab laps nimetatud tasandile alles kolmandal arengutasemel ning raske ja sügava puude korral jäädaksegi mõtlemise operatsioone sooritama kõige madalamal tasandil (Põhikooli lihtsustatud..., 2011; Strebeleva, 2010).

IP-ga inimestel on suhteliselt suur eelsoodumus emotsionaalsete probleemide kujunemiseks, sest võimalike psüühiliste kõrvalekallete esinemissagedus on suurem. Osa sümptomitest (autoagressiivsus, impulsiivsus ja emotsionaalne labiilsus) sarnanevad teiste psühhiaatriliste probleemide korral esineda võivatega. VAA-ga inimese käitumist ei juhi mitte niivõrd kognitiivsed protsessid, kui emotsioonid (Bebko & Weiss, 2006; Brimer, 1990).

Brimer (1990) kirjeldab, kuidas IP avaldab mõju lapse motoorsele, k.a peenmootorika arengule. On leitud, et raske ja sügava puude korral ilmnevad juba varases eas probleemid kehahoiu (*posture*), eri liigutuste sooritamise ning lihastoonusega, mis püsivad ka siis, kui laps saab vanemaks. Mitmed lapsed näivad kohmakad, nende kõnnak on jäik, raskematel juhtudel liiguvad nad ratastoolis. Mõõduka puude korral on need probleemid kergemad, kuid ka TÕ õpilaste hulgas on neid, kes vajavad liikumiseks abivahendeid.

IP korral on lihasjõud madalam, maksimaalne kiirus jooksmisel väiksem. Lapsed ei hüppa nii kõrgele ega viska palli nii kaugele kui eakaaslased, neil on raskusi koordinatsiooni ja

tasakaalu nõudvate motoorsete oskuste omandamisel. Lisaks puudjääkidele motoorne areng ka hilineb (Vermeer, 1995).

Mida sügavam on IP, seda suurema tõenäosusega on tegemist liitpuudega – esineb füüsilisi vääringuid, terviserikkeid, sensorset kahjustust (Bebko & Weiss, 2006). Vähemalt pooltel juhtudest kaasneb mõni muu psühhiaatriline diagnoos – aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH), depressioon, bipolaarne häire või skisofreenia (Moore, 2008).

Mõõduka intellektipuudega õpilane

Käesolevas töös on vaatluse all mõõduka IP-ga õpilased, kes Eesti haridussüsteemis õpivad valdavalt põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava toimetulekuõppe tasemel (TÕK). Vastava õppekava valiku aluseks on psühhiaatri diagnoos ning nõustamiskomisjoni soovitus.

Järgnevalt annab töö autor ülevaate mõõduka IP-ga õpilaste arengu iseärasustest (mõõduka IP kirjeldust loe allpeatükist *Intellektipuude olemus*).

TÕ sihtrühma kuuluvad õpilased on oma arengu- ja õpivõime poolest väga erinevad. Nende areng on osaliselt võrreldav kolm korda noorema lapse eakohase arenguga ning vaimne vanus jääb ka täiskasvanueas ligikaudu 3–7 aastase lapse tasemele (Brimer, 1990; Moore, 2008; Reinmaa, 2005).

Arengu aeglusele lisaks ilmnevad ka kvalitatiivsed erinevused (Payne et al., 1981), mis on tingitud neuroloogilise arengu defitsiidist (vt *Intellektipuude neuropsühholoogiline alus*). Indiviidi kognitiivne profiil võib olla ebaühtlane – vaimne tase on kas ühtlaselt madal või on tulemused mõnes valdkonnas, võrreldes üldise vaimse võimekusega, üllatavalt head või vastupidi, väga madalad (Kinsbourne & Wood, 2006).

Tunnetustegevus.

TÕ III arengutaseme (eeldatavalt 7.–9. ja lisa-aastate klassid) õpilane vastab oma kognitiivses arengus Piaget' teooria järgi konkreetsete operatsioonide staadiumi esimesele etapile ehk operatsioonide eelsele tasemele (sooritatakse ühesuunalisi tajudele toetuvaid operatsioone). Eakohase arenguga laps jõuab nimetatud arengutasemele ligikaudu teise ja seitsmenda eluaasta vahel (Obuhhova, 1995).

Arengutaseme iseloomulikuks jooneks on võime keskenduda korraga vaid probleemi ühele silmatorkavale tunnusele, mis ei pruugi olla oluline. Piaget' arvates domineerib lapse jaoks see, kuidas asjad vahetult näivad olevat, sest esialgu toetub mõtlemine tajudele. Lapse mõttemaailm on üsna primitiivne, raskusi on klassifitseerimisega, alljaotuste ning osadest tervikute moodustamisega, loendamisega, järelduste tegemisega ning sündmuste käigu

mõttelise pööramisega. Tegevusskeemid muutuvad sisemisteks, kuid on esialgu ühesuunalised. Üldistused on tihti ebakorrektsed, sest laps teeb need ainult oma, tihtipeale ühekordse kogemuse põhjal. Ta ei kujuta veel ette, mida või kuidas teised inimesed mõtlevad. Näiteks võib ta hakata teisele rääkima asjadest, millest viimane ei pruugi mitte midagi teada (Butterworth & Harris, 2002; Krull, 2000; Obuhhova, 1995; Payne et al., 1981; Uljas & Rumberg, 2002).

Varasemaga võrreldes paraneb aga lapse võime seoseid luua ning lahendada probleeme märkide vahendusel. Kuna laps hakkab mõistma, et sõna ja sellele vastav objekt ei pea koos esinema, saab laps rääkida asjadest, mida pole siin ja praegu võimalik tajuda. Operatsioonideelse perioodi lõpul hakkab mõtlemine toetuma kujutlustele, laps suudab rühmitada ning moodustada seeriaid. Võimekamad TÕ õpilased võivad keskmises noorukieas jõuda aga ka konkreetsete operatsioonide teisele etapile, mil mõtlemist iseloomustavad vastastikkused üksteisele vastavused ja võime mälule toetudes pöörata tuttavate sündmuste käiku mõtteliselt tagasi. Nooruk hakkab vabanema enesekesksusest – hakkab mõistma, et teised näevad asju sageli teise nurga alt (Butterworth & Harris, 2002; Krull, 2000; Obuhhova, 1995; Payne et al., 1981; Uljas & Rumberg, 2002).

TÕ õpilastel võib taju jäädagi juhtivaks tunnetusprotsessiks kuni põhikooli lõpuni, kuigi III arengutasemel kasvab taju kõrval märgatavalt mälu roll. Osaliselt kujuneb õpilastel kaemuslik-kujundiline mõtlemine, mis võimaldab tegevust ette kujutada ja seoseid luua tuttavas situatsioonis mälule toetudes. Selle aluseks on kujutlused ülesannete praktilisest lahendamisest ja tajukujutlused, millega opereeritakse mälus – mingi varem omandatud toiming sooritatakse kogemuse/analoogia alusel (Põhikooli lihtsustatud..., 2011; Sterbeleva, 2010).

Short-Meyerson ja Benson (2014) väidavad uuringutele toetudes, et IP korral esineb defitsiit töömälus. Seda seisukohta toetavad ka teiste uurijate andmed (Schuchardt, Maehler, & Hasselhorn, 2011). Juba kerge IP korral esineb töömälu piiratud maht. Uurimistulemused näitasid, et sõnade järelkordamisel mängis suurt rolli sõnade pikkus. Mida pikem oli sõna, seda suurema tõenäosusega lapsed eksisid. IP korral on kahjustunud kõik kolm töömälu komponenti, kõige enam aga fonoloogiline silmus, mis talletab verbaalset teavet. Ilmneb seaduspärasus – mida madalam on intellekt, seda suurem on töömälu defitsiit.

Kõne.

Kõne arengu mahajäämus vaimupuude korral on tingitud kõrgema närvitegevuse nõrkusest (vt *Intellektipuude neuropsühholoogiline alus*) ning algab juba tajude puudulikkusest.

Mõõduka VAA korral on orgaaniline etioloogia määratletav suuremal osal isikuist, mistõttu võib ka kõnepuue olla raskem kui lapse vaimne seisund võiks põhjustada ning tegemist on liitpuudega. Vähemal või rohkemal määral on kahjustunud kõik kõne tasandid (Karlep, 1998) – hääldamine, sõnavara, lauseloome, semantika ning pragmaatika ja kindlasti ka kõne mõistmine. Mõõduka IPga laste kõne iseärasustest on täpsemalt kirjutatud peatükis *Kõne areng ja suhtlemine*.

Motoorika.

Arengulise erivajadusena mõjutab intellektipuue lapse arengut tervikuna, ka motoorset arengut. Eakohase arengu korral on motoorne areng esimese eluaasta jooksul kiire. Esialgne piiratud spontaanne ja reflektiivne liigutusmuster asendub eesmärgipärasemate liigutustega, paranevad tasakaal ning asendikontroll, laps tõuseb istumast seisma ning roomamine asendub kõndimisega. Kui laps muutub liikuvamaks ja hakkab uurima teda ümbritsevat füüsilist keskkonda, õpib ta paremini tundma oma keha ning omandab infot objektide ning nähtuste kohta. Näiteks on kõndimisel oluline mõju kõigile arenguvaldkondadele, kuna see avardab lapse võimalusi uurida, mängida ja suhelda kaaslastega. Kõndimine mõjutab ka ruumi- ja objektitaju ning on aluseks teiste põhiliikumiste (nt. jooksmine, hüppamine jne) arengule (Virji-Babul, Jobling, Elliot, & Weeks, 2011).

Intellektipuudega lapsed hakkavad hiljem kõndima (nt. Downi sündroomi korral keskmiselt 13-48 kuu vanuses), mistõttu saavad nad hiljem ümbritsevat keskkonda uurima hakata. Ka häiritud tasakaal, madalam lihastoonus, puudulik asendikontroll ning väiksem lihasjõud piiravad lapse võimalusi teda ümbritsevat tajuda ning selle kohta teavet omandada (Virji-Babul et al., 2011).

Kõne ja suhtlemine

Kõne kõrvalekalleteta arenguks peab olema täidetud neli tingimust: eale vastav füüsiline ja vaimne areng; normikohaselt arenenud meeleorganid tajumiseks; korras tsentraalne ja perifeerne kõneaparaat; arengut soodustav kõnekeskkond (Alev & Lepik, 1973). VAA korral kolm esimest tingimused täidetud ei ole.

IP korral kaldub normist kõrvale kogu kõne funktsionaalsüsteem, sh. kõne mõtestatud tajumine – nii sensoorsel kui ka pertseptiivsel tasandil, st. semantika ja eriti pragmaatika (Karlep, 1998, 1999). Mõõduka IP-ga kaasnevad suure tõenäosusega füüsilise arengu puuded, lokaalsed kahjustused ajus ja kõneaparaadi anatoomilise arengu kõrvalekalded, mis kõik mõjutavad kõne arengut.

„Inimene saab sõnastada seda, mida ta on tajunud ja mõtestanud ning suudab meenutada ja operatiivmälus säilitada. Seega on ütluse maksimaalne sisu määratud tunnetustegevuse tasemega“ (Karlep, 2001, viidatud Harris & Coltheart, 1989, lk 68). Intellektipuudega lapse ütluse sisu ja struktuuri puudulikkus on tingitud tunnetusprotsesside arengu iseärasustest.

Inimese mõtlemises eksisteerivad tajukujutised ning mõtestatud kujutlused. Esimesed neist on terviklikud liigendamata nähtused. Mõtestatud kujutluste kujunemiseks on vaja teadlikult kõne abil sõnastada eseme vajalikud tunnused. Sõna tähendus sisaldab endas kujutist/kujutlust (meeltega tajutud), verbaalset teavet/teadmisi (sõnastatud tunnused), emotsioone ja hoiakuid. Tähendust kannavad lisaks sõnale ka sõnaühend, lause ja tekst, mis konkretiseerivad sõnade tähendusi (Karlep, 1998; Leontjev, 1967). IP-ga laps ei suuda iseseisvalt esemeid ja nähtusi analüüsida nii, et kujuneksid mõtestatud kujutlused. Ta tajub objekte tervikuna ja väheste tunnustega ning täiskasvanu suunamise ja analüüsita jääbki opereerima hägusate tajukujutistega.

Sõnatähenduse kujunemise aluseks on tunnetustegevus ning need kaks mõjutavad teineteist vastastikku. Kui tunnetustegevus areneb aeglaselt ning esinevad kvalitatiivsed puudujäägid, siis areneb aeglaselt ka sõnatähendus, millega on omakorda seotud lausungite ja tekstide semantika (keeleeüksuse tähenduse) piiratus (Karlep, 1998).

Ajutegevuse vähesest aktiivsusest tingitud tajude arenematuses tuleneb intellektipuude korral keeleüksuste semantika puudulikkus (Karlep, 1999), mistõttu on piiratud nii sõnatähendus kui ka sõnavara maht. Sõnatähenduse arengu alguses on lapsel olemas kujutlus sõnaga nimetatavast, kui ese või protsess on talle oluline. Kujutlusele lisanduvad kogemus, hoiak ja emotsioonid. Kõne abil lisandub verbaalne teave. Keeleüksuste tähendused on ajas muutuvad ja arenevad ning inimeseti erinevad, sest teadmised, kogemused ning seosed objektide ja nähtuste vahel on igal inimesel individuaalsed. Selleks, et me üksteist mõistaksime, peab tähendustes siiski mingi osa kattuma (Karlep, 1998; Leontjev, 1967). Kuulates, lugedes omandab laps eseme/nähtuse kohta uusi teadmisi ning sõna tähendus laieneb. Kui tegemist on aga IP-ga lapsega, võib sõna tähendus olla sel määral ebatäielik, et puudub isegi see ühine osa, millel baseerub ütluse elementaarne mõistmine.

Karlep (1973) on kirjeldanud IP-ga laste sõnavara, mille piiratud maht ja ebatäpsus on tingitud tajude arenematuses. Kui laps märkab ümbritsevat piiratult ning tajutav ei ole tema jaoks tihti oluline, siis on tal vaja vähe sõnu. Kõige enam on nimisõnu, mida kasutatakse meeleeelunditega tajutavate objektide/nähtuste nimetamiseks. Vähem kasutatakse tegu-, omadus- ja määrsõnu, mille tajumine on keerulisem. Ka nende sõnaliikide hulgast omandavad lapsed kiiremini need, millega märgitavat on võimalik tajuda. Suured raskused esinevad

vaimset seisundit väljendavate ning abstraktse tähendusega sõnade omandamisel, millega osutatakse otseselt mittetajutavale. Seetõttu võivad need sõnavarast täielikult puududa või olla ebatäpse tähendusega. Sõnatähendused võivad olla laialivalguvad või vastupidi, väga konkreetseid, sõna võib esineda isegi pärisnime rollis. Puududa võivad sõnad, mis väljendavad üldistusi, ning raskusi valmistab sünonüümide, antonüümide ja eriti võrdluste leidmine. Olemasolevaid sõnu ei kasutata kõigis tähendustes (Karlep, 1999).

Alakõne, k.a intellektipuude, korral võib ütluse pindstruktuuri (sõnastatud lausung) jõuda mõttesüntaks, millest tegelikult alles algab mõtte hargnemine ning inimene opereerib sisemiste sõnade ja kujutlustega. Sellisel juhul jäävad ära vahepealsed kõneloomeetapid. Laused on lühikesed, agrammatilised ning puuduvad obligatoorsed lauseliikmed – mõte antakse edasi justkui tugisõnade abil. Nii produtseeritavad kui ka mõistetavad laused on suhteliselt lühikesed ka töömalu mahu piiratus tõttu (Karlep, 1998, 1999), mis ühtlasi raskendab sõnavara ja grammatiliste konstruktsioonide omandamist (mõistmist ja kasutamist) (Schuchardt et al., 2011).

Eakohase arengu korral kasutab laps esialgu ühesõnalause, teise eluaasta teisel poolel kahesõnalause (Alev & Lepik, 1973). Mõõduka IP korral kestavad mõlemad etapid kauem ning ühe- ja kahesõnalause kasutamist esineb veel ka koolieas. Mõnel juhul võib see valdavaks jääda. Kasutatavad laused on agrammatilised – sõnajärg vale, laused puudulikud. Mida primitiivsem on ütluse aluseks olev mõte (vähem liigendatud, selles fikseeritakse vähem suhteid ja seoseid), seda primitiivsem on ka lause (Karlep, 1973, 1999).

I arengutaseme lõpuks peaks TÕK õpilane vastama küsimusele 1-2 sõna abil ning koos- või järelkõnes kasutama 2-3 sõnalist baaslauset. II arengutaseme lõpuks peaks laps suutma enda ja kaaslaste tegevust kommenteerida selle ajal või vahetult järgnevalt 1-2 sõnaga ning sõnastama pildil kujutatud tegevusi lihtlausega. Kuna mõlemal arengutasemel on juhtivaks tunnetusprotsessiks tajutav, siis on baaslause mallide hulk piiratud, kuna lapsele on jõukohane verbaliseerida tajutavat situatsiooni. Ühtlasi on vähene ka lausega väljendatavate suhete ja tunnuste hulk, piirdudes tajutavaga. Õpilaste situatiivne kõne on väljaspool situatsiooni raskesti mõistetav, sest puuduvad obligatoorsed lauseliikmed ning laps liialdab asesõnadega. III arengutasemel, kui tunnetustegevuses kasvab mälu roll, hakkavad lapsed lisaks baaslausele kasutama vähelaiendatud lihtlauseid (Karlep, 1999; Põhikool lihtsustatud..., 2011).

Mõõduka IP-ga õpilastel on kasutada piiratud hulk keelevahendeid, mistõttu pidurdub ka nende suhtlemisoskuse areng. Suhtlemisel vahendatakse mõtteid, mitte keeleüksuste tähendusi ning selleks, et kõnet mõista ning adekvaatselt käituda/suhelda, tuleb teha

kontekstist/situatsioonist sõltuvalt järelused, mis väljendaksid sõnumi edastaja oletatavaid kavatsusi – mõista tuleb lausungite pragmaatilist tähendust (Huang, Snedeker, 2009).

Tähendus, milles kõneleja mingit üksust on kasutanud ehk kõnelejatähendus ei pruugi olla sama, mis kuulajatähendus, mistõttu võivad suhtlejad üksteisest valesti aru saada.

Arusaamatused võivad tekkida nii semantiliste kui ka pragmaatiliste tähenduste mõistmisel. Nende vältimiseks tuleb kasutada selliseid suhtlustoiminguid nagu üleküsimine ja täpsustamine (Pajusalu, 2009). IP korral on keeleüksuste kasutus stereotüüpne, ebatäpne ning valik kohati vale, nad ei oska üle küsida ning täpsustada, mistõttu on nende kõnet keeruline mõista, ning ka neil vestluspartnerist raske aru saada.

Ühest 1988. aasta uurimusest selgus, et kõne mõistmise raskuste tõttu toetuvad intellektipuudega lapsed just kontekstile või situatsioonile, mitte niivõrd verbaalsele teabele (Cummings, 2012). Lisaks situatsiooni/konteksti selgitamisele toetab kõne mõistmist taustteadmiste andmine ning visuaalne näitlikustamine. Sama tulemuseni jõudsid ka Cleland, Wood, Hardcastle, Wishart ja Timmins (2010). Kui kuulaja või lugeja ei tea sõna või väljendi tähendust, siis analüüsib ta konteksti, et leida vihjeid, mis toetavad mõistmist. Tulemustele toetudes väidavad uurijad, et ka lühike kontekst (2-3 lauset) toetab tähenduse tuletamist. Kõne mõistmine ning tähenduse tuletamine kontekstile toetudes on omavahel seoses – mida paremini mõistab laps kõnet, seda suurema tõenäosusega suudab ta tuletada tundmatu repliigi või sõna tähenduse. Uuringust selgus, et Downi sündroomiga (DS) katseisikud (vanus 10.6–20.8 aastat) olid sõnatähenduste tuletamisel kontekstist lähtuvalt edukamad (80% õigeid vastuseid) kui sama vaimse vanusega eakohase arenguga katseisikud (71% õigeid vastuseid). Autorid põhjendavad saadud tulemust järgmiselt – DS katseisikud olid vanemad, neil oli rohkem elukogemust ja neid olid õpetanud eripedagoogid.

Pragmatikapuude korral on lapsel raskused ülekantud tähenduste mõistmisega, aru saadakse pigem sõna-sõnalt. Näiteks lausungi *Milline kaunis ilm* öelduna keset paduvihma puhul. On vaja mõista kõneleja mõtet, mis on vastupidine ütluse otsesele tähendusele. Sellise ütluse pragmaatilisest tähendusest aru saamist toetab intonatsiooni, miimika ja konteksti või situatsiooni mõistmine. Kujundlikku kõnet nagu näiteks metafoore (*sai triibulised püksid*) ei saa samuti mõista sõna-sõnalt, vaid tuleb jõuda ütlusega väljendatava mõtte mõistmiseni (Cummings, 2012). Ülviiste (2010) leidis oma uurimuses, et enam kui pooltel juhtudest (55% võimalikest vastustest) ei mõistetud kaudse repliigi pragmaatilist tähendust, seejuures vastamisest loobuti 7%-l võimalikest kordadest. Õpilaste vastamist iseloomustas lähtumine repliigi otsesest tähendusest, teksti algusrepliigi sõnastusest, varem kuuldud lühitekstidest

ning oma kogemusest. Õpilastel ei olnud abi teksti teistkordsest ettelugemisest (41% võimalikest juhtudest) ega piltide võimalikust valikust (28% võimalikest juhtudest).

Pragmaatiliste oskuste puudulik areng avaldub ka huumori mõistmises. McGhee laste huumoriarengu teooria järgi vastab TÕ III arengutaseme õpilane kolme- kuni seitsmeaastasele eakohase arenguga lapse tasmele, mil arenema hakkab lihtne verbaalne huumor, kuid selle täielik mõistmine on veel piiratud – mõistetakse keeleliste naljade vormi, kuid raskusi on nende sisuga. Naerdakse füüsilise (nt mütsi asemel kinga pähe panemine) ja verbaalse (nt asja vale nimetuse, mõttetute nimede väljamõtlemine) sobimatuse üle (Degabriele & Walsh, 2010).

IP-ga lapsed ei oska selgitada, miks nali on naljakas, ning vähesed on võimelised ise nalju rääkima. Verbaalsetele naljadele eelistatakse füüsilisi ja visuaalseid, sest arengu madal tase muudab sõnaliste väljendite mõistmise raskeks või võimatuks. Verbaalselt esitatud nalju mõistetakse paremini siis, kui kasutatakse visuaalset tuge (žestikuleerimine, pildid, näitlemine), mis toetab kõne mõistmist. Samuti mõistetakse paremini neid nalju, milles kasutatavad väljendid on lastele tuttavad (Degabriele & Walsh, 2010).

Metafoorid.

Keeles ei ole piisavalt sõnu, et kõigil neist võiks olla vaid üks tähendus, ning tõenäoliselt on olemas mingi kriitiline sõnavara piir, mida loomuliku keele süsteem ei ületa. Seetõttu on keeleüksused mitmetähenduslikud ning neid kasutatakse ülekantud tähendustes (metafoorid) (Pajusalu, 2009). Kõne arengu käigus täpsustuvad ja laienevad sõnade tähendused, laps õpib neid kasutama eri kontekstides ning ülekantud tähendustes ehk metafooridena.

Iga leksikaalne üksus on peaaegu alati polüseemne, sellel on palju omavahel seotud tähendusi, mis kõik on mingil määral kinnistunud. Sõnatähenduse erisugused tõlgendused tekivad peamiselt pragmaatika ehk sõnakasutuse kaudu. Näiteks sõna *lumi* võib viidata lumele, aga selle abil võib ka mingit muud nähtust võrrelda (*valge kui lumi*) (Pajusalu, 2009). Selleks, et IP-ga laps hakkaks esmalt mõistma ning seejärel kasutama sõnu eri tähendustes ja eri kontekstides, on vaja teda spetsiaalselt õpetada – vajalik on keeleüksusi analüüsida situatsioonist lähtuvalt.

Lakoff ja Johnson (2011) väidavad keelelisele tõendusmaterjalile tuginedes, et inimese mõtlemist ja tegutsemist suunav tähenduste süsteem on loomu poolest metafooridele rajatud. Need mõjutavad viisi, kuidas me mõtleme, mida kogeme ja mida igapäevaselt teeme – metafoorid on valdavad igapäevases suhtlemises. Seepärast on otstarbekas neid kõnearendustöös teadlikult käsitleda.

Kognitiivse käsitlemise järgi „on metafoori olemuseks mõista ja kogeda üht liiki asja, sõnastades selle mingit teist liiki asja kaudu“ (Lakoff & Johnson, 2011, lk 37) – ühte referenti nimetatakse teist referenti tähistava väljendiga, mille käigus kantakse ühe nähtuse või objekti omadused või tunnused sarnasuse alusel üle teisele (Pajusalu, 2009). Metafoor mängib ulatuslikku rolli inimese toimetulekus, kogemuse mõtestamisel ja kõnepruugis (Lakoff & Johnson, 2011).

Metafooride kasutamisel peab kõneleja olema kindel, et kuulaja nendest õigesti aru saab (Pajusalu, 2009). Kui inimestel puuduvad ühised teadmised, väärtused ja eeldused, siis võib üksteisest aru saamine kujuneda keeruliseks (Lakoff & Johnson, 2011). Vaimupuude korral võib küllaltki igapäevane ülekantud tähendusega lausung või keeleüksuse mitmetähenduslikkus tekitada vääriti mõistmist suhtlemisel. Põhjuseks saab pidada teadmiste puudulikkust, kogemuste vähesust ning muidugi ka sõnavara mahu ja sõnatähenduste piiratust. Pragmaatiliste tähenduste mõistmine ja tuletamine kontekstist on suhtlemise seisukohalt oluline.

Mõõduka intellektipuudega õpilaste õpetamine

Lapse eakohaseks arenguks on vaja bioloogilisi eeldusi ning sotsiaalset keskkonda, mis arengut toetaks. Seejuures avaldavad need arenguprotsessi käigus teineteisele vastastikust mõju ja on teineteisest sõltuvad nii positiivses kui ka negatiivses tähenduses. IP-ga laste puhul on puudulikud bioloogilised eeltingimused (täpsemalt neuroloogilise arengu puujäägid) raskendavaks asjaoluks eakohase arengu realiseerumisel, mistõttu tuleb puudujääke keskkonna stiimulite ja õppeprotsessi kaudu võimalikult palju kompenseerida (Walburg, 1998).

Käesoleva magistritöö sihtrühma kuuluvatele mõõduka IP-ga õpilastele rakendatakse nõustamiskomisjoni soovitusel ja vanema nõusolekul toimetulekuõpet (Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava, lisa 2), mille põhiülesandeks on toetada õpilase arengut nii, et ta tuleks eluga toime tuttavates tingimustes ning teeks võimetekohast praktilist tööd (Põhikooli lihtsustatud..., 2011).

IP-ga õpilased vajavad erimetoodikate rakendamist õppe- ja arendustegevuses (Brimer, 1990). Seepärast on vajalik luua tingimused ning võtta kasutusele sobivad töövõtted ja õppematerjalid selleks, et õppimine oleks jõukohane ning õpetamine õpilast arendav (Reinmaa, 2005). Selleks, et mahajäämust arengus oleks võimalik korvata läbi hoolikalt kavandatud õppetegevuse ning kohandatud keskkonna, on oluline puudujääkide varajane

märkamine, IP neuropsühholoogilise aluse tundmine ning eripedagoogiliste võtete valdamine (Walburg, 1998).

Õppe- ja kasvatustegevuse põhimõtted ja rõhuasetused.

Õppekava (2011) järgi toimub õpetamine ja kasvatamine toimetulekuõppes jõukohase praktilise tegevuse protsessis, millega kaasneb õpilastele mõistatav verbaalne teave. Õppetöö viiakse läbi võimalikult reaalses keskkonnas ning valdavalt praktilisi tegevusi kasutatakse veel ka III arengutasemel soovitatavalt kogu õppeprotsessi vältel. Õpetus jaguneb õppeaineteks, mis realiseeritakse üldõpetuse põhimõttel ning õpet traditsioonilise ainetunnina ei korraldata, keskendutakse ainekavades märgitud tegevustele ja teemadele.

Toimetuleku õppekava (TÕK) õppe ja kasvatuse rõhuasetused ning taotletavad pädevused on sõnastatud vastavalt kolmele arengutasemele. Töö kavandamisel ei lähtuta õpilase vanusest. Õppesisu ja taotletavad pädevused valitakse vastavalt tema arengutasemele (Põhikooli lihtsustatud..., 2011). Seejuures tuleb arvestada, et elu jooksul on lisandunud kogemus, õpetuse käigus on ajus kujunenud kompensatsioonimehhanismid ning lapsed on omandanud mõningad käitumismustrid.

I arengutasemel arendatakse õpilastel kaemuslik-praktilist mõtlemist, tajule toetudes arendatakse tunnetusprotsesse (k.a taju) ning motoorikat. Põhitaotluseks on õppimiseks vajalike alusoskuste omandamine koostevuses ja matkimise teel. Lapse tegevust verbaliseerib pedagoog. Rakendatakse üldõpetuslikku tööviisi, tegevused on mängulised ja praktilised ning õpikeskkond lastele võimalikult meeldiv. Vastavalt laste individuaalsusele varieeritakse õppeülesandeid, materjali keerukust ja abi osakaalu, oskuse omandamiseks kuluv aeg erineb. Eesmärk on õpetada/harjutada õpilast põhivajaduste rahuldamisel toime tulema lähedase täiskasvanu abita (Põhikooli lihtsustatud..., 2011).

II arengutasemel tõuseb vaimses ja praktilises tegevuses mälu osakaal, areneb kaemuslik-praktiline mõtlemine lõimunult kujundiliste elementidega. Harjutatakse situatiivset dialoogi ja etiketisuhetlemist, arendatakse baassõnavara ning kohandatud lühitekstide mõistmist ja loomet. Põhitaotluseks on baasoskuste harjumusliku sooritamise kujundamine ning tegevusega kaasneva suhtlemise arendamine. Selleks suunatakse õpilast oma tegevust elementaarselt kommenteerima. Üldõpetusliku tööviisi rakendamine küll jätkub, kuid õpetus muutub osaliselt ainekeskseks. Valdavalt praktilistele ja mängulistele tegevustele toetudes hakatakse kujundama elementaarset lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisoskust. Eesmärk on õpetada õpilast tuttavas situatsioonis jõukohase ülesande lahendamise võimalikult iseseisvalt ning

keerukamates olukordades abiga toime tulema, sh abi otsima/küsima (Põhikooli lihtsustatud..., 2011).

III arengutasemel kasvab tunnetustegevuses märgatavalt mälu roll. Jätkub õpilase tunnetustegevuse, motoorika, kaemuslik-kujundilise mõtlemise ja kõne arendamine. Tähelepanu pööratakse suhtlemise harjutamisele, kohandatud lühitekstide (ka kirjalike) mõistmisele ning loomele ja ütluse pragmaatilise tähenduse tuletamisele situatsioonis, õpilast suunatakse oma tegevust ise kommenteerima. Jätkub üldõpetusliku tööviisi rakendamine lõimituna aineõpetusliku lähenemisega, tegevused jäävad valdavalt praktiliseks. Eesmärk on õpetada õpilast võimalikult iseseisvalt toime tulema ning kujundada lihtsa töö oskused (Põhikooli lihtsustatud..., 2011).

Üheksa aasta jooksul arenevad toimetulekuõppe õpilased vastavalt oma võimetele ning individuaalsetele iseärasustele. Mõni neist võib kuni põhikooli lõpuni jääda I arengutasemele. Õpe planeeritakse võimalikult lapsest lähtuvalt, varieeritakse õppeülesandeid, materjali keerukust ja abi osakaalu, oskuste omandamiseks kuluvat aega. Õppekavas on läbivateks põhimõtteks üldõpetuse rakendamine ning õppimine praktiliste tegevuste kaudu. III arengutasemel lõimitakse üldõpetuse põhimõtteid aineõpetusliku lähenemisega, kasutatakse ka töölehti ja lugemistekste. Õpetuse üldine eesmärk on toetada võimalikult iseseisva ning lihtsat praktilist tööd valdava noore inimese kujunemist.

Õpetamine.

TÕ-s on õppetöö planeerimine ning läbiviimine võimalikult individuaalne ning õpilase arengupuute vähendamiseks kasutatakse talle sobivaid eripedagoogilisi võtteid. Igale õpilasele koostatakse tema arengutaseme ja arenguvõimaluste hindamise tulemuste alusel individuaalne õppekava (IÕK) (Põhikooli lihtsustatud..., 2011). Oluliste individuaalsete erisuste tõttu on TÕ õpilaste õpetamiseks ühtset metoodikat keeruline välja töötada, sest vaatamata samale diagnoosile (mõõdukas VAA, F71) võivad samal arengutasemel õppivad õpilased olla väga erinevad.

Õppetöö planeerimisel on oluline meeles pidada, et vaid potentsiaalses (lähimas) arenguvallas toimuv õppimine on arendav. Vögotski (1969) järgi eksisteerib õppimise jaoks nii alumine kui ka ülemine optimaalne piir. Õpet kavandades on vajalik hinnata, mis arengutasemel laps on ning mis oskused on parajasti potentsiaalses arenguvallas. Mõõduka intellektipuude korral on lähim arenguvald kitsas ning jõukohast ja arendavat õpetust seetõttu keerukas planeerida.

Tähtis on lapsega hea kontakti saavutamine. Õpetaja positiivne suhtumine aitab luua turvalise ja lähedase suhte, sest oluline on emotsionaalne lähedus täiskasvanuga. Ka tegevused peaksid õpilase jaoks olema meeldivad ning pakkuma emotsionaalset rahulolu. Kogu õppeprotsessi vältel on oluline, et õpilasel ei nõuta täiuslikkust, vaid premeeritakse teda õnnestumise, vahel ka proovimise eest (Kommunikatsioon, 1995).

Õpetamise käigus on hea, kui kõik lapsega kokku puutuvad täiskasvanud (pedagoogid, lapsevanemad, rehabilitatsioonimeeskonna liikmed jne) kasutavad omavahel kooskõlastatud õppemeetodeid, nõudmisi ja korraldusi. Kui vajalik oskus on omandatud, võib neid varieerida „väikeste sammudena“, eesmärgiga oskuse rakendamist üldistada (Lovaas, 1998).

Õppimise edukaks toimimiseks tuleb luua motiiv (Kommunikatsioon, 1995) – muuta õpitav vajalikuks, kasulikuks ja huvitavaks, püstitada saavutatavad eesmärgid ning sõnastada need arusaadavalt. Nii muutub õpilane sisemiselt motiveerituks ning tulemused on kiiremini saavutatavad. Puudulik motivatsioon on ka üks põhjuseid, miks õpetus eelkõige I ja II arengutasemel võiks olla mänguline – mäng motiveerib.

Õppimise alustamiseks peab laps olema paigal ning tähelepanu suunatud (vajadusel täiskasvanu poolt). Kui see ei ole võimalik, ei ole võimalik ka õppimine. Lovaasi (1998) järgi koosneb lapse tähelepanu suunamise ja säilitamise õpetamine kahest osast. Esmalt tuleb õpetada lapsele täiskasvanu (õpetaja) näo pilguga jälgimist, teiseks pilgu pööramist osutamise suunas objektidele tema ümber, millele tahetakse tähelepanu suunata. Nii hakkab laps vaatama ja märkama ümbritsevat. Õpilasele, kelle tähelepanu vajab välist suunamist, on enne korralduse/selgituse andmist vajalik anda n-ö „valmsi olla!“-signaal, osutades vajalikele objektidele/pildile/iseendale ja ütelda „Vaata siia!“.

IP korral on kognitiivse puudujäägi tulemusel probleemid teabe tajumisega. Õpetamisel tuleb tähelepanu pöörata tajude ja tähelepanu arendamisele, eesmärgiga neid aktiveerida, et lapsel oleks eeldused tajuda teavet ümbritsevast ja iseendast. Õppetegevuses on oluline stimuleerida õpilast süsteemselt ning sobival määral. Stiimulid peavad olema selged ning tugevad, sest lapsel on raskusi olulise ja ebaolulise eristamisel. Keskkonnast tulev teave peab lapseni jõudma sobivate „annustena“ nii, et laps suudaks seda vaatamata piiratud võimele ikkagi töödelda. Last tuleb väliselt suunata tajuma ümbritsevat keskkonda (Kognitiivsed oskused, 1995).

Tähelepanu suunamiseks ja tajumiseks on otstarbekas rakendada käe, silma ja kõrva (KSK) koostööle rajanevaid võtteid. Õpilaste piiratud suutlikkus mõista neile suunatud kõnet on põhjus, miks ainult verbaalne tegevus ei anna soovitud tulemust. Nii probleemi märkamiseks kui ka lahendamiseks (õppimiseks) tuleb panustada sensomotoorsele tegevusele (Reinmaa,

2005; Walburg, 1998). Kõnet peaks saatma visuaalne näitlikustamine (esemed, pildid, skeemid) sõltuvalt õpilaste tunnetustegevuse tasemest. Kui aga vähegi võimalik, peaks TÕ laps saama õpitavat tajuda kõigi meelte abil.

Mida noorem või madalamal arengutasemel on õpilane, seda mängulisem ja praktilisem peab olema tegevus, mistõttu on didaktilisel mängul TÕ-s oluline roll. III arengutasemel kasutatakse ka töölehti ning lugemistekste, mille puhul tuleks lähtuda arekeele põhimõtetest ning kasutada graafilist materjali ja pilte (Põhikooli lihtsustatud..., 2011; Strebeleva, 2010).

Edasi tuleb liikuda aeglaselt, ootamata kiireid tulemusi (Kommunikatsioon, 1995). Mõni oskus/teadmine omandatakse võib olla kuude või isegi aasta pikkuse harjutamise/kinnistamise tulemusena. Nii õppimine ise kui ka harjutamine ja kinnistamine peavad olema vaheldusrikkad, sest õpilased väsivad vaimselt pingutades kiiresti. Õpetus olgu pidev ning toimu erinevates keskkondades ka väljaspool klassiruumi (vahetunnis, poes, ühistranspordis jne).

Toimetulekuõppes kaasneb jõukohase praktilise tegevusega õpilastele mõistetav verbaalne teave (Põhikooli lihtsustatud..., 2011). Lähtuda tuleb nii konkreetsest lapsest kui ka IP korral kehtivatest üldistest seaduspärasustest. Kõnearendustöös peab õpetaja arvestama näiteks sellega, et õpilased ei suuda sageli teadvustada objektide ja/või nähtuste olulisi tunnuseid ning seega ei pruugi mõista tekstide sisu. Õpilastele suunatud kõnet peab pedagoog pidevalt jälgima – hoiduma kahemõttelisusest ning võimaluse piires vältima mõttelünki. Töös tekstidega tuleb õpilaste tähelepanu suunata kaudse tähendusega repliikidele ning nende tähendusi hargnenult seletada, kuid sõnastus olgu jõukohane (Ülviste, 2010).

Lapsega rääkides tuleb hoolikalt valida sõnu ja lauseid (pikkus, mall), mis oleksid õpilasele jõukohased. Kõnet on kasulik täiendada pilgu, miimika, žestide, puudutuste, erinevate märkide ja piltidega, mis kõik toetavad verbaalse teabe tajumist, töötlemist, mõistmist. Esialgu üldistab (koostab plaani, kommenteerib, teeb kokkuvõtte) kõik sooritatud toimingud oma ütlustega täiskasvanu, kuid võimalusel ärgitatakse ka last oma tegevust kõnes fikseerima, seejärel tehtut kommenteerima. Lõpuks suunatakse last oma toiminguid privaatkõne abil planeerima (Kommunikatsioon, 1995; Strebeleva, 2010).

Kõigi õpilaste puhul on üks õppe-eesmärk kõneoskuse, laiemalt suhtlemisoskuse arendamine, mille esmane eesmärk ei tohiks olla lihtsalt artikuleerimine ning esemete nimetamine. Eelkõige on oluline arendada kõne mõistmist ning leida sobiv väljendusvahend, et laps suudaks arusaadavalt väljendada oma vajadusi ja tundeid. Ka kõnearenduses on oluline leida motiiv, sest laps ei hakka suhtlema/kõnet kasutama, kui tal ei ole selleks vajadust (Kommunikatsioon, 1995). Mõnel juhul on vajalik kasutusele võtta kõnet asendav ehk

alternatiivne kommunikatsioon või kõnet toetav ehk augmentatiivne kommunikatsioon. Vahendi valikul lähtutakse lapse vaimse arengu tasemest ning kaasuvatest puuetest, mis võivad seada piiranguid mingit tüüpi suhtlusvahendite kasutamisele.

Omandatud oskusi tuleb õpilasega harjutada muutuvates situatsioonides (Lovaas, 1998). Klassiruumis, kus valdavalt õpetamine toimub, omandatud oskuste kasutamisel väljaspool tuleb õpilast toetada, sest vastasel juhul ei pruugi õpitud oskused üle kanduda igapäevastesse olukordadesse.

„Sõnatähenduse täpsustamise ja sõna aktiveerimise kõige loomulikum tee on sõnade kasutamine pärast nende tutvustamist vestluses ja/või õppetekste analüüsides ja taastades“ (Karlep, 2003, lk 86), mistõttu on ka käesolevas töös repliikide mõistmise õpetamine üles ehitatud lühitekstide analüüsile. Õppematerjali valikul lähtuti igapäevastest suhtlussituatsioonidest, mis võiksid olla õpilastele tuttavad. Piltide puhul arvestati, et nendel kajastuksid olulised tunnused, mille alusel metafoore kasutatakse. Metafooride õpetamiseks käesolevas töös kasutati järgmisi etappe:

1. Metafoorse repliigi esitamine ja semantiseerimine.

Selleks, et laps õpiks ennast väljendama, peab ta kõigepealt passiivselt aru saama, mida ta ümber iga päev kasutatavad sõnad või muud väljendusviisid tähendavad. Mistõttu tuleb lastele põhjalikult tutvustada iga päev kasutatavaid esemeid ja nende nimetusi. Selleks võib kasutada reaalseid esemeid ja olukordi või näitlikustada tegevus mõnel muul moel (pildid, videod jne) (Kommunikatsioon, 1995).

Käesolevas töös selgitatakse metafoorse repliigi tähendust lühiteksti kaudu ning samatähenduslike väljendite abil (*selle asemel saab veel öelda ...*). Sellisel juhul ammutatakse teave sõnaga tähistatava nähtuse kohta verbaalsest kontekstist. Kuna TÕ õppe õpilaste suutlikus mõista neile suunatud kõnet on piiratud, illustreerivad lühitekste pildid, millel vastav situatsioon on kujutatud. Õpilastel on raskusi kujutluste loomisega, mistõttu on vajalik väline suunamine. Täiskasvanu roll on suunata last pilti tajuma ning analüüsima ja esitada teksti analüüsimist ning mõistmist toetavaid küsimusi (Karlep, 2003). Küsimustega suunatakse last ka kuulnud metafoorset repliiki reprodutseerima, vajadusel rakendatakse koos- ja järelkõnet.

Esimesel etapil tutvustatakse õpilastele metafoorseid lausungeid ning neile vastavaid tavapärase sõnastusega lausungeid situatsioonikirjelduste ja pildimaterjali abil. Küsimustega suunatakse õpilast seostama kuuldut/nähtut isikliku kogemusega.

2. Passiivne äratundmine.

Lapse roll piirdub esitatud repliigi semantilise verifitseerimisega *ei-jaa*-põhimõttel, mille käigus ta otsustab repliigi sobivuse üle situatsiooni kohta, vajadusel leiab pragmaatilise vea. Käesolevas töös kasutati alternatiivset verifitseerimisülesannet – valikuks esitati nii sobivad kui ka sobimatud väljendid ning õpilane pidi otsustama, mis neist sobivad kirjeldatud situatsiooni kohta (Karlep, 2003).

Teisel etapil suunab õpetaja situatsioonist kujutluspildi loomist ning õpilased otsustavad mis metafoorse ja mis tavapärase sõnastusega väljend sobib kirjeldatu kohta kõige paremini.

3. Aktiivne äratundmine.

Sellel etapil on õpilase ülesandeks valida repliikide järgi pilte või sobitada repliigid ja pildid omavahel (Karlep, 2003).

Kolmandal etapil rakendatakse kahesuguseid ülesandeid:

- õpilastele tutvustatakse eri situatsioone pildimaterjali abil ning õpilase ülesanne on kuulnud metafoorse sõnastusega lausungi juurde sobiva pildi valimine;
- õpilane sobitab kokku situatsiooni (pildi) ning sobiva lausungi.

4. Metafoorse repliigi iseseisev kasutamine vastuseks küsimusele.

Viimasel etapil tuleb õpilasel vastuseks küsimusele kasutada õpitud väljendeid, pildile ning täiskasvanu suunavatele küsimustele toetudes (Karlep, 2003). Lapse õigeid vastuseid tuleb kinnistada, korrates tema kasutatud väljendeid, neid vajadusel täiendades. Kui laps ei vasta, tuleb täiskasvanul vastus ise anda ning suunata last seda kordama (Kommunikatsioon, 1995).

Läbivalt kasutatakse õppematerjalis tekstide ja piltide põhjal vastamist küsimustele, mis eeldavad repliigi reprodutseerimist ja kasutamist vastusena alternatiivsetele küsimustele.

Sobiva õpetamise tulemusel kujunevad TÕ õpilase ajus kompensatsioonimehhanismid (muutub ja/või täiustub kahjustunud funktsionaalsüsteemi talitlus), mis on olulised võimalikult iseseisvaks toimetulekuks sotsiaalses keskkonnas (Põhikooli lihtsustatud..., 2011).

Kirjanduse kokkuvõte.

IP on arenguline erivajadus, mis on tingitud neuroloogilise arengu puudujääkidest. Kahjustus saab alguse juba I funktsionaalse ajuploki nõrkusest ning aju üldisele arengu mahajäämusele võivad lisanduda lokaalsed kahjustused. Areng toimub alt üles ja paremalt vasakule (paremakäelistel). Iga järgnev etapp sõltub eelnevast. Seetõttu osutub eriti märgatavaks otsmikusagara ja selle vasaku piirkonna seisundi erisus eakohase arenguga võrreldes (kõne, tegevuse reguleerimine, töömälu jm). Puudujäägid avalduvad

tunnetusprotsesside, kõne, emotsioonide ning motoorika arengus. TÕ III arengutaseme õpilase tunnetustegevus on osaliselt võrreldav eakohase arenguga koolieeliku omaga – areng on aeglane ja puudulik. Keskmisest suurem on konkreetsete psüühiliste kõrvalekallete esinemissagedus, oma kõne reguleeriv funktsioon on praktiliselt kujunemata (lähtutakse väheste tunnustega taju- ja mälukujutlustest). Kõrgema närvitegevuse nõrkusest tuleneb erutus- ja eriti pidurdusprotsesside puudulikkus. Viimane soodustab juhuslike assotsiatsioonide levikut.

IP korral on kahjustunud kõik kõneloome ja –mõistmise tasandid ning mõni mõõduka IP-ga laps ei pruugi hakata verbaalset kõnet kasutama. Kõne arengu puudujäägid on tingitud tunnetusprotsesside arengu iseärasustest. Kuna laps tajub objekte tervikuna ja väheste tunnustega, siis võibki ta ilma täiskasvanu suunamiseta jääda opereerima hägusate tajukujutistega. Aeglaselt ning piiratud areneb sõnatähendus, mis omakorda tingib lausungite ja tekstide semantika piiratuse. Nii passiivse kui ka aktiivse sõnavara maht on väike – enam nimisõnu, vähem tegu-, omadus- ja märsõnu. Olulisi raskusi esineb vaimset seisundit väljendavate ning abstraktse tähendusega sõnade omandamisel ning ülekantud tähenduste mõistmisel.

Laused on lühikesed ning agrammatilised, sest ütluse pindstruktuuri võib jõuda mõttesüntaks, ütluse aluseks olevad mõtted on primitiivsed ning töömälu maht on piiratud. Viimane raskendab ka kõne mõistmist ning sõnavara ja grammatiliste konstruktsioonide omandamist. Alles III arengutasemel peaksid TÕ õpilased kasutama vähe laiendatud lihtlauset.

Mõõduka IPga õpilaste suhtlemisoskus on piiratud ning probleemid tekivad nii semantiliste kui ka pragmatiliste (sõnumi edastaja oletatavad kavatsused) tähenduste mõistmisel. Samuti ei valda nad suhtlustoiminguid nagu üleküsimine ning täpsustamine. Kõne mõistmist toetab lähtumine kontekstist või situatsioonist, taustteadmiste jagamine ning visuaalne näitlikustamine. Kuid mida madalam on lapse kõne arengu tase, seda väiksema tõenäosusega suudab ta tuletada tundmatu repliigi tähenduse kontekstist või seostada seda kujutlusega, sh. pildiga.

Mõõduka IPga õpilased õpivad põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava toimetulekuõppe tasemel individuaalse õppekava alusel. Korrigeeriva õpetuse eelduseks on lapse arengutaseme hindamine ning potentsiaalse arenguvalla väljaselgitamine. Arvestada tuleb IP iseärasustega ning planeerida õpetamine etappide kaupa. Tegevused peaksid olema valdavalt praktilised ning läbi viidud võimalikult reaalses keskkonnas.

Käesoleva uurimistöö eesmärk on kirjandusest lähtudes koostada õppematerjal üheksa metafoorse repliigi mõistmiseks TÕ III arengutaseme õpilastele, korraldada õpe ning kirjeldada selle tulemusi toetudes eel- ja järelhindamisel saadud andmetele.

Uurimistöös otsitakse vastuseid järgmistele küsimustele:

1. Mis tunnused iseloomustavad metafoorsete repliikide mõistmist lühitekste ning pilte kasutades TÕ III arengutasemel?
2. Mis iseloomustab metafooride mõistmist spetsiaalse õppe tulemusel?
3. Mis individuaalsed iseärasused iseloomustavad TÕ III arengutaseme õpilasi enne ja pärast spetsiaalset õpet?
4. Mis põhimõtetele toetudes on otstarbekas korraldada korrigeerivat õpet metafooride mõistmiseks TÕ III arengutasemel?

Meetod

Katseisikud.

Õpilastega viidi läbi kaks uuringut ja õpetamine alates 2014. a märtsist kuni 2015. a märtsini järgmistes koolides: Randvere Kool, Tallinna Tondi Põhikool, Tallinna Laagna Lasteaed-Põhikool, Haapsalu Viigi Kool, Tartu Kroonuaia Kool ja Türi Toimetulekukool. Katses osales 16 õpilast, kelle areng vastas õpetajate hinnangul toimetulekuõppe õppekavas (TÕK) kirjeldatud III arengutasemele. Õpilased õppisid 5. – 9. ja lisa-aasta teises klassis. Uuringus osales neli tüdrukut ja 12 poissi. Kõikide laste vanemad andsid kirjaliku nõusoleku uuringus osalemiseks. Õpilaste jaotuvus koolide ja klasside kaupa on esitatud tabelis 1, sooline jaotuvus tabelis 2.

Tabel 1. Õpilaste jaotuvus koolide ja klasside kaupa

Kool	5. kl	6. kl	7. kl	8. kl	9. kl	LA 2. kl	Kokku
Türi Toimetulekukool		1	1		1		3
Laagna Lasteaed-Põhikool			1	1			2
Tartu Kroonuaia Kool					1	1	2
Haapsalu Viigi Kool		1	2				3
Randvere Kool	1		1				2
Tondi	1		3				4
Kokku	2	2	8	1	2	1	16

Märkus. LA – lisa-aasta.

Tabel 2. Õpilaste jaotuvus soo alusel

Sugu	5.kl	6. kl	7.kl	8.kl	9.kl	LA 2. kl	Kokku
Poisid	2	1	7	1	1		12
Tüdrukud		1	1		1	1	4
Kokku	2	2	8	1	2	1	16

Märkus. LA – lisa-aasta.

Mõõtvahendid.

Katsematerjal koostati ainult kõnet kasutavate õpilaste jaoks. Õpetav eksperiment koosnes kolmest etapist – õpilaste taseme hindamine enne õpetamist (eelhindamine – EH), õpetamine uurija poolt koostatud materjalidega ja taseme hindamine pärast õpetamist (järelhindamine – JH).

Taseme hindamiseks enne õpetamist viidi läbi katse, mis jaotus üheksaks ülesandeks. Ülesanded jaotati teemade järgi kolme kategooriasse. Materjal koosnes üheksast lühitekstist ja

27st pildist. Katses hinnati, kas õpilased mõistavad iseseisvalt või abiga üheksat ülekantud tähendusega repliiki (lisa 1).

Pärast õpetamist korraldati EH katset. Hinnati, mis ulatuses on muutunud õpilaste tase ülekantud tähendusega repliikide mõistmisel. Materjal ja katsete korraldamise kirjeldus on esitatud lisa 2.

Protseduur.

Uuring. Uuringud õpilaste taseme hindamiseks viidi läbi Ülviste (2010) katse eeskujul. Ülesannete lühitekstid luges lastele ette uurija. Tekstide peategelasteks olid lapsed Mari ja Toomas. Uurija rääkis õpilasele Mari ja Toomase tegemistest. Peale iga jutu kuulamist pidi laps tekstis kasutatud metafoorse väljendi asemele pakkuma tavapärase sõnastusega lausungi. Õpilastele ei toodud näiteid. Materjali koostamisel valiti olukorrad, mis peaksid õpilastele olema tuttavad, ning ülekantud tähendusega ütlused, mis on igapäevaselt kasutatavad ning võiksid olla seotud õpilaste isiklike kogemustega.

Katse läbiviimine. Uurija ja õpilane viibisid kahekesi eraldi ruumis laua taga kõrvuti. Uuringu läbiviija töövahenditeks olid paberile trükitud lühitekstid, pildid, uuringuprotokoll, kirjutusvahend ja diktofon. Õpilasega kontakti saavutamiseks tutvustas uurija ennast ja esitas talle mõned küsimused (nt. *Kuidas sul läheb? Mida sa täna tegid?*). Veendumaks, et õpilane saab aru, mis on abistamisel kasutatavatel piltidel kujutatud, analüüsiti neid koos. Õpilaste vastused protokolliti. Kogu protseduur salvestati diktofoniga, et hiljem oleks võimalik protokollit täiendada.

Õpilaste abistamine. Pärast lühiteksti kuulamist pidi õpilane metafoorse väljendi asemele pakkuma tavapärase sõnastusega lausungi. Kui vastus pärast teksti esmakordset kuulamist oli ebasobiv või puudus, loeti tekst uuesti ette, sest TÕK järgi õppivate õpilaste töömälu maht on väiksem kui eakohase arengu korral. Kui vastus pärast teksti teistkordset kuulamist oli ebasobiv või puudus, oli õpilasel võimalik valida kolme pildi hulgast üks, millel oli kujutatud lühitekstis kasutatud ülekantud tähendusega repliigi aluseks olev situatsioon ja selle oluline tunnus (nt. *nagu seapesa* – tuba, koristamata). Kui laps valis kaks pilti, paluti tal nende hulgast valida tema arvates kõige sobivam.

Hindamine. Õpilaste antud vastuste hindamisel arvestati järgnevat:

1. Õpilase vastus oli sobiv, ebasobiv või puudus.
2. Abi kasutamine. Kui õpilase vastus pärast teksti esimest ettelugemist oli ebasobiv või puudus, luges uurija teksti teist korda. Kui õpilase vastus pärast teistkordset ettelugemist oli ebasobiv või puudu, pidi ta valima piltide hulgast sobiva.

Hinnangud märgistati numbritega 5–1 (tabel 3).

Tabel 3. *Vastuste hindamine*

Katse	Hinnangud
Ülekantud tähendusega repliigi mõistmine suhtlussituatsioonis.	5 – sobiv vastus abita. 4 – sobiv vastus pärast teksti teistkordset ettelugemist (suuline abi). 3 – sobiv vastus piltide valiku kasutamisel. 2 – ebasobiv vastus. 1 – vastus puudub.

Õpetamine. Uuriija koostatud õppematerjale kasutas oma töös kuus õpetajat (k.a uuriija ise). Õpetamine kestis 1-2 kuud ja viidi läbi klassiõpetaja tundides. Iga repliigi õpetamiseks kasutati situatsiooni kirjeldust ja pildimaterjali, milles nimetati/kujutati repliigi aluseks olevad samalaadsed tunnused (nt. seapesa – midagi on segamini/koristamata). Õppematerjal (lisatud CD-plaadil) koosnes õpetaja juhendmaterjalist (metafoorseid väljendeid sisaldavad lühitekstid, õppeülesanded), pildimaterjalist ja kahest pabernukust („tegelased“). Õpilastele õpetati üheksa metafoorse repliigi mõistmist (lisa 1).

Õpe viidi iga metafoorse väljendi käsitlemisel läbi järgmiselt:

- Piltide ning situatsioonikirjelduste abil loodi kujutluspilt kirjeldatavast situatsioonist.
- Õpilastele tutvustati metafoorseid lausungeid ning neile vastavaid tavapärase sõnastusega lausungeid situatsioonikirjelduste ja pildimaterjali abil. Korralduste ja küsimustega suunati õpilast seostama kuulnud/nähtut isikliku kogemusega.
- Õpetaja suunas kujutluspildi loomist situatsioonist ning õpilased otsustasid, mis metafoorse ja mis tavapärase sõnastusega väljend sobib kirjeldatud situatsiooni juurde kõige paremini.
- Õpilastele tutvustati situatsioone pildimaterjali abil ning õpilase ülesanne oli kuulnud metafoorse sõnastusega lausungi juurde sobiva pildi valimine.
- Õpilane sobitas kokku situatsiooni (pildi) ning sobiva lausungi.
- Õpilane sõnastas metafoorse lausungi situatsiooni kohta.

Õpetaja kommentaare, koos- ja järelkõnet rakendati kogu õpetuse vältel. Õpilaste kõne osakaal tõusis metafoorse repliigi õpetamisel järk-järgult.

Õpetajatel oli lubatud kasutatavat materjali (tekstide sõnastus, teabe hulk, küsimuste sõnastus) lähtuvalt õppijate erisustest kohandada ning koostada ise lisaülesandeid õpitava kinnistamiseks. Järgnevalt on kirjeldatud õppematerjalide kohandamise kogemust.

Õppematerjali kohandamine. Käesoleva töö autor rakendas järgmisi võtteid:

- Õpilaste kõne arengu tasemest lähtuvalt situatsiooni kirjelduste kohandamine – lausepikkuste muutmine, sõnavara ning grammatiliste konstruktsioonide valik.
- Õpilaste kogemustest ja eelteadmistest lähtuvalt situatsiooni kirjelduste kohandamine – vajadusel info lisamine, et aktiveeruks kujutus.
- Küsimuste ümbersõnastamine.
- Situatsioonide üle arutlemine ning seostamine õpilaste isikliku kogemusega.
- Õpetaja ja abiõpetaja kasutasid oma kõnes ning ärgitasid õpilasi õpitavaid metafoorseid repliike kasutama ka väljaspool õppetunde.
- Metafoorsete repliikide tähendusi kujutavad pildid ning repliigid riputati klassi seinale. Vajadusel oli võimalik suunata õpilasi sealt abi otsima.
- Töölehed metafoorsete repliikide mõistmise harjutamiseks – metafoorse repliigi ja tavapärase sõnastusega repliigi sobitamine; metafoorse repliigi ja situatsiooni kirjelduse sobitamine.

Valimi suurust ja töö eesmärke arvestades kasutati andmete statistiliseks töötlemiseks paaris t-testi.

Tulemused

Vastuste analüüs ülesannete kaupa.

Uuringu eesmärk oli kirjeldada, mis ulatuses mõistavad õpilased üheksat metafoorse tähendusega repliiki enne (EH) ja pärast (JH) õpetamist ning mis laadi abist neil vastamisel kasu on. EH ja JH tulemused on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Vastused eel- ja järelhindamisel

		Abita (arv/%)			Suulise abiga (arv/%)			Pildi valik (arv/%)	
Ülesanne		Sobiv	Ebasobiv	Puudub	Sobiv	Ebasobiv	Puudub	Sobiv	Ebasobiv
1.	EH	12/75	3/19	1/6	1/6	0/0	3/19	3/19	0/0
	JH	14/88	1/6	1/6	1/6	0/0	1/6	1/6	0/0
2.	EH	3/19	6/37	7/44	2/12	8/50	3/19	9/56	2/12
	JH	14/88	1/6	1/6	1/6	0/0	1/6	1/6	0/0
3.	EH	7/44	4/25	5/31	3/19	4/25	2/12	2/12	4/25
	JH	13/81	2/12	1/6	2/12	0/0	1/6	1/6	0/0
4.	EH	0/0	11/69	5/31	0/0	12/75	4/25	15/94	1/6
	JH	2/12	10/62	4/25	0/0	10/62	4/25	13/81	1/6
5.	EH	3/19	8/50	5/31	1/6	8/50	4/25	9/56	3/19
	JH	12/75	2/12	2/12	1/6	1/6	2/12	3/19	0/0
6.	EH	3/19	10/62	3/19	2/12	9/56	2/12	10/62	1/6
	JH	14/88	1/6	1/6	0/0	1/6	1/6	2/12	0/0
7.	EH	4/25	9/56	3/19	3/19	8/50	1/6	4/25	5/31
	JH	13/81	0/0	3/19	1/6	1/6	1/6	1/6	1/6
8.	EH	0/0	9/56	7/44	0/0	10/62	6/37	14/87	2/12
	JH	4/25	9/56	3/19	5/31	5/31	2/12	7/44	0/0
9.	EH	5/31	8/50	3/19	3/19	4/25	4/25	8/50	0/0
	JH	13/81	1/6	2/12	0/0	0/0	3/19	2/12	1/6
K	EH	37/26	68/47	39/27	15/10	63/44	29/20	74/51	18/13
	JH	99/69	27/19	18/12	11/8	19/13	15/10	31/21	3/2

Märkus. Arv – vastuste arv. % – protsent võimalikest vastustest. Sobiv – sobiv vastus. Ebasobiv – ebasobiv vastus. Puudub – vastus puudub. EH – eelhindamine. JH – järelhindamine. K – kokku.

Ülesanded esitati samas järjekorras nii enne kui ka pärast õpetamist. Repliikide järjestus oli õpetamisel sama mis hindamistel. EH-l vastati repliigi mõistmiseks esitatud küsimusele pärast teksti esimest lugemist eeldatud sõnastusega 37-l korral (26% võimalustest). Ligi kolmveerandil juhtudest (74%) metafoorset repliiki pärast esimest lugemist ei mõistatud, seejuures suulisest vastamisest loobuti 27-l korral. JH-l paranes õpilaste tulemus ligi 2,7 korda – eeldatud sõnastusega vastati pärast esimest lugemist 99-l korral (69%). 45-l korral metafoorse repliigi tähendust ei mõistatud, seejuures suulisest vastamisest loobuti 12-l korral.

EH käigus vastati pärast teksti teistkordset ettelugemist eeldatud sõnastusega 15-l korral (10%). 92-l korral metafoorset repliiki ei mõistatud, seejuures suulisest vastamisest loobuti 29-l korral. Õige pilt valiti 74-l korral (51%), ebasobiv pilt 18-l korral (13%). JH-l vastati pärast teistkordset ettelugemist eeldatud sõnastusega 11 korda (8%). 34-l korral metafoorset repliiki ei mõistatud, seejuures suulisest vastamisest loobuti 15 korda. Õige pilt valiti 31 korda (21%), ebasobiv pilt kolmel korral (2%). Õpilased said mõlemas katses enam abi piltidest kui teksti teistkordsest ettelugemisest (suulisest abist).

Esimeses ülesandes antud sobivate vastuste arv oli kõrge mõlemas katses. Neljanda ja kaheksanda ülesande puhul oli sobivate vastuste osakaal mõlemas katses madal. Ülejäänud ülesannete puhul paranesid õpilaste tulemused oluliselt.

Ülesanne 1. Õpilastel oli vaja mõista metafoorset repliiki *nagu seapesa*. Eeldatud vastused küsimusele *mida saab selle asemel öelda?* olid *tuba on segamini, tuba on koristamata, tuba on sassis*.

EH käigus vastati eeldatud sõnastusega 12-l korral (75% õpilastest). Veerandil juhtudest repliigi tähendust ei mõistatud, seejuures vastamisest loobus üks õpilane. Teistkordsest ettelugemisest oli abi ühel õpilasel neljast. Ülejäänud kolm õpilast valisid sobiva pildi. Ebasobivateks peeti näiteks valesid vastuseid *lamp ei põle, ta on lohakas* ning ebatäpset vastust *asju ära korjata**. Ebatäpsete vastuste korral võis õpilastel aktiveeruda kujutlus segamini toast, kuid raskusi oli vastuse sõnastamisega.

JH-l vastati eeldatud sõnastusega 14-l korral (88% õpilastest), repliigi tähendust ei mõistnud kaks õpilast, kellest üks loobus vastamisest. Teistkordsest kuulamisest oli abi ühel õpilasel, teine valis õige pildi. Ebasobivateks peeti näiteks vastust *paistab sea moodi*.

12-l korral jäi õpilaste tulemus hindamistel samaks. Tulemus paranes kolmel korral ning üks õpilane sai JH-l madalama tulemuse.

* – ebatäpsed vastused (mõistmist kajastavad, kuid mitte eeldatud vastused).

Ülesanne 2. Õpilastel oli vaja mõista metafoorset repliiki *kops läks üle maksa*. Eeldatud vastused küsimusele *mida saab selle asemel öelda?* olid *sai kurjaks, sai vihaseks, sai pahaseks*.

EH käigus vastati eeldatud sõnastusega kolmel korral (19% õpilastest). 81%-l juhtudest repliigi tähendust ei mõistatud, seejuures vastamisest loobuti seitsmel korral. Teistkordsest ettelugemisest oli kasu kahel õpilasel 13st, ebasobivalt vastas kaheksa õpilast ning vastamisest loobus kolm. Õige pildi valis üheksa õpilast 11st. Ebasobivateks peeti näiteks valesid vastuseid *et korista toa ära, et ta ei korista, et kops ei tööta, seapesa, kõik korras, annab vitsa, korista tuba kohe, peab koristama, käskis hakata koristama, selle asemel saab selle ära koristada, hea meel* ning ebatäpseid vastuseid *tuju läks ära**, *sai villand**, *riidles**.

JH-l paranes õpilaste sooritus 4,7 korda – eeldatud sõnastusega vastati 14-l korral (88% õpilastest). Metafoorse repliigi tähendust ei mõistatud kahel korral, seejuures vastamisest loobus üks õpilane. Teistkordsest ettelugemisest oli abi ühel õpilasel, teine loobus vastamisest, kuid valis õige pildi. Ebasobivaks peeti näiteks vastust *sai triibulised püksid*.

Kolmel korral jäi õpilaste tulemus hindamisel samaks, paranes 13-l korral.

Ülesanne 3. Õpilastel oli vaja mõista metafoorset repliiki *sai triibulised püksid*. Eeldatud vastused küsimusele *mida saab selle asemel öelda?* olid *sai vitsa, sai rihma*.

EH käigus vastati eeldatud sõnastusega seitsmel korral (44% õpilastest). Üheksa õpilast (56%) repliigi tähendust ei mõistnud, seejuures vastamisest loobuti viiel korral. Teistkordsest ettelugemisest oli abi kolmel õpilasel üheksast, ebasobivalt vastasid neli ning vastamisest loobusid kaks. Kaks õpilast kuuest valisid õige pildi. Ebasobivateks peeti näiteks vastuseid *katkised püksid, koledad püksid, uued püksid vahetas, ... eelmine kord oli tuba segamini, uued püksid äkki, teksad, korras püksi, ... see on rõõmus ...*.

JH-l paranes õpilaste sooritus peaaegu kaks korda – eeldatud sõnastusega vastati 13-l korral (81% õpilastest). Metafoorse repliigi tähendust ei mõistatud kolmel korral, seejuures vastamisest loobus üks õpilane. Teistkordsest ettelugemisest oli abi kahel õpilasel, üks valis õige pildi. Ebasobivateks peeti näiteks vastuseid *peab ära koristama toa, ei käitunud ilusti*.

Kaheksal korral jäi õpilaste tulemus hindamisel samaks. Tulemus paranes kaheksal korral.

Ülesanne 4. Õpilastel oli vaja mõista metafoorset repliiki *vesi ahjus*. Eeldatud vastused küsimusele *mida saab selle asemel öelda?* olid *on hädas, sattus hätta*.

EH-l ei vastanud ükski õpilane iseseisvalt eeldatud sõnastusega. Ebasobivalt vastas 11 (69% võimalikest juhtudest), vastamisest loobus viis õpilast (31%). Teistkordsest ettelugemisest ei olnud abi ühelgi õpilasel – ebasobivalt vastas 12 (75% võimalikest juhtudest), vastamisest loobus 4 (25%) õpilast. Õige pildi valisid 15 õpilast 16st.

Ebasobivateks peeti näiteks valesid vastuseid *ta tegi koerale midagi kunagi, sai haiget, jooksmine, ... ta võib kallale tulla, vesi keeb, näiteks koer jooksis kallale või niimoodi ... ja siis poiss jooksis eest ära, ta kallas selle vee ahju ... ta keetis vee ahjus ja koer jooksis Peetri poole, vesi ei tohi ahjus olla, vesi sulab ära, vesi on ahjus, jõi vett, võttis kraanist vett, rõõmus ning ebatäpseid vastuseid ehmatas*, hakkas kartma*, on vist argpüks*, kartis*, Peeter ehmatas*.*

JH-l õpilaste sooritus oluliselt ei paranenud – eeldatud sõnastusega vastati kahel korral (12% õpilastest). 14 õpilast (87%) repliigi tähendust ei mõistnud, seejuures vastamisest loobuti neljal korral. Teistkordsest ettelugemisest ei olnud abi ühelgi õpilasel, sest ebasobivalt vastas 10 (62% võimalikest juhtudest), vastamisest loobus 4 õpilast (25% võimalikest juhtudest). Õige pildi valisid 13 õpilast 14st. Ebasobivateks peeti näiteks vastuseid *jooksis minema, ajas lillepoti maha, jooksen ära, ta tegi pahandust, Peeter hakkas koolist koju tuleb ... keetis, koer hüppas kallale ... kartis*, jänes püksis*, hirmunud*, hakkas hirm*, kartis*.*

14-l korral jäi õpilaste tulemus samaks, kahe õpilase tulemus paranes.

Ülesanne 5. Õpilastel oli vaja mõista metafoorset repliiki *tegi sääred*. Eeldatud vastused küsimusele *mida saab selle asemel öelda?* olid *jooksis, jooksis ära, jooksis minema.*

EH-l vastati eeldatud sõnastusega kolmel korral (19% võimalikest juhtudest). 81%-l juhtudest repliigi tähendust ei mõistetud, seejuures vastamisest loobuti viiel korral. Teistkordsest ettelugemisest oli abi ühel õpilasel 13st, ebasobivalt vastasid kaheksa ning vastamisest loobusid neli õpilast. Üheksa õpilast 12st valisid õige pildi. Ebasobivateks peeti näiteks valesid vastuseid *rõõmus, moss, ringi, tegi sääred, hakkas nutma, ta tahtis eest ära joosta ... aga koer tuli talle lähedale, võib-olla tal õhukesed, siis toob vitsa õuest ... kohe sidub kinni, oli hädas, nutma, andis vitsa ning ebatäpseid vastuseid ehmatas*, hakkas kartma*, kartis*, värises*, hirmus oli ... ei teadnud mida teha*.*

JH-l paranes õpilaste sooritus neli korda – eeldatud sõnastusega vastati 12-l korral (75% võimalikest juhtudest). Metafoorse repliigi tähendust ei mõistnud neli õpilast, seejuures vastamisest loobusid kaks. Teistkordsest ettelugemisest oli abi ühel õpilasel, üks vastas ebasobivalt, kaks loobusid vastamisest. Õige pildi valisid kaks õpilast. Ebasobivateks peeti näiteks vastuseid *tegi pahandust, ütles emale vist, hakkas kartma*.*

Õpilaste tulemus jäi neljal korral samaks ning paranes 11-l korral. Üks õpilane saavutas JH-l madalama tulemuse.

Ülesanne 6. Õpilastel oli vaja mõista metafoorset repliiki *silmad peos*. Eeldatud vastused küsimusele *mida saab selle asemel öelda?* olid *nuttis, hakkas nutma, nutab.*

EH käigus vastati eeldatud sõnastusega iseseisvalt kolmel korral (19% võimalikest juhtudest). 81%-l juhtudest repliigi tähendust ei mõistetud, seejuures vastamisest loobuti kolmel korral. Teistkordsest ettelugemisest oli abi kahel õpilasel 13st, üheksa õpilast vastasid ebasobivalt, kaks loobusid vastamisest. Õige pildi valisid kümme õpilast 11st. Ebasobivateks peeti näiteks vastuseid *sõrmed jäid kinni, nüüd tal olid silmad käes ... käe peal, mossis, üllatunud, miks ta oma käe sinna värava vahele pani ... sõrm saab terveks ja valu läheb üle, et tal silmad kinni, haiget sai, näpud jäid värava vahele, läks tuppa, oli valus tal, ta kartis hirmust ja jooksis minema, siis ta jooksis, silmad olid peos, näpp oli vahel, nüüd tuleb arsti juurde minna, käe ... siin sees nagu ... silmad ning ebatäpseid vastuseid ehmatanud*, kurb*, ehmunud*.*

JH käigus paranes õpilaste sooritus 4,7 korda – eeldatud sõnastusega vastati 14-l korral (88% võimalikest juhtudest). Metafoorse repliigi tähendust ei mõistnud kaks õpilast, seejuures vastamisest loobus üks. Teistkordsest ettelugemisest ei olnud kummalgi õpilasel abi – üks vastas ebasobivalt, teine loobus. Mõlemad õpilased valisid õige pildi. Ebasobivateks peeti näiteks vastuseid *nüüd olid silmad väljas, valus on ... võtab näpu välja näiteks.*

Õpilaste tulemus jäi samaks neljal korral ning paranes 12-l korral.

Ülesanne 7. Õpilastel oli vaja mõista metafoorset repliiki *sõitis jänest*. Eeldatud vastused küsimusele *mida saab selle asemel öelda?* olid *sõitis ilma piletit, tal ei olnud piletit, unustas pileti.*

EH käigus vastati eeldatud sõnastusega neljal korral (25% võimalikest juhtudest). 12 õpilast (75%) repliigi tähendust ei mõistnud, seejuures vastamisest loobuti kolmel korral. Teksti teistkordsest ettelugemisest oli abi kolmel õpilasel 12st, kaheksa õpilast vastasid ebasobivalt, üks loobus vastamisest. Üheksast õpilasest neli valis õige pildi. Ebasobivateks peeti näiteks vastuseid *kartis, hooo, oioioi, sõitis kiiresti, rõõmus, buss, istus, läks ka bussiga kooli, et ta nägi jänest, Peeter sõitis jänest, Peeter sõitis kooli, lambid põle, sõidab kooli ning ebatäpset vastust bussipileti kontroll*.*

JH käigus paranes õpilaste sooritus ligikaudu 3 korda – eeldatud sõnastusega vastati 13-l korral (81% võimalikest juhtudest). Vastamisest loobus kolm õpilast. Teistkordsest ettelugemisest oli abi ühel õpilasel, teine vastas ebasobivalt, kolmas loobus. Õige pildi valis üks õpilane kahest. Ebasobivaks peeti näiteks vastust *Peeter sõitis kooli.*

Kuue õpilase tulemus jäi hindamistel samaks. Tulemused paranesid JH-l 10-l korral.

Ülesanne 8. Õpilastel oli vaja mõista metafoorset repliiki *lõi silmad maha*. Eeldatud vastused küsimusele *mida saab selle asemel öelda?* olid *hakkas häbi, oli häbi, tundis häbi.*

EH-l ei vastanud ükski õpilane eeldatud sõnastusega iseseisvalt. Ebasobivalt vastas üheksa (56% võimalikest juhtudest), vastamisest loobus seitse õpilast (44% võimalikest juhtudest). Teistkordsest ettelugemisest ei olnud abi mitte ühelgi õpilasel. Ebasobivalt vastas 10 (62% võimalikest juhtudest), vastamisest loobus kuus õpilast (37%). Õige pildi valisid 14 õpilast 16st. Ebasobivateks peeti näiteks valesid vastuseid *Peeter lõi silmad maha, lõi silmad pooleks, lõi silmad katki, pani käed ette, sõitis jänest ehk siis tal ei olnud piletit ... sellepärast lõi silmad maha, Peeter sõitis kooli ja siis lõi silmad maha, vaatas, mossis, tal ei olnud, hakkas nutma, tal ei olnud piletit, unustas pileti koju äkki, hakkas karjuma vist ning ebatäpseid vastuseid ehmatama hakkas^{*}, hakkas ehmatama^{*}, hirmus nagu ära ... ei teadnud mida teha^{*}.*

JH-l õpilaste sooritus oluliselt ei paranenud – eeldatud sõnastusega vastati neljal korral (25% võimalikest juhtudest). Repliigi tähendust ei mõistnud 12 õpilast (75%), seejuures vastamisest loobuti kolmel korral. Teistkordsest ettelugemisest oli abi viiel õpilasel 12st. Ebasobivalt vastas viis, vastamisest loobus kaks õpilast. Õige pildi valisid kõik seitse õpilast. Ebasobivaks peeti näiteks vastuseid *visati bussist välja, hakkas nutma, jänest sõida, pold piletit, vaatas maha, silmad kinni lõi, unustas pileti, oli hirm^{*}, talle ei meeldinud ... ta tundis halvasti ... mark oli^{*}, tundis kurb^{*}, et on kurb ... õnnetu^{*}, halvasti^{*}, hakkas kartma^{*}.*

Õpilaste tulemus jäi samaks kuuel korral ning paranes 10-l korral.

Ülesanne 9. Õpilastel oli vaja mõista metafoorset repliiki *jänes põues*. Eeldatud vastused küsimusele *mida saab selle asemel öelda?* olid *hakkas kartma, kartis, tundis hirmu*.

EH käigus vastati eeldatud sõnastusega viiel korral (31% võimalikest juhtudest). 69%-l juhtudest repliigi tähendust ei mõistetud, seejuures vastamisest loobuti kolmel korral. Teistkordsest ettelugemisest oli abi kolmel õpilasel 11st, neli õpilast vastasid ebasobivalt, neli loobus vastamisest. Kaheksa õpilast valisid õige pildi. Ebasobivaks peeti näiteks vastuseid *jänespüks, jänes püksis, mossis, koerad ulusid kõvasti ja Peeter tahtis õue minna, võttis jänese kaasa kui ta sinna õue hakkas minema, näiteks õue kohta saab ütelda kottpime, jänes oli põues, Peeter läks õue, õues*.

JH käigus paranes õpilaste sooritus ligikaudu 2,6 korda – eeldatud sõnastusega vastati 13-l korral (81% võimalikest juhtudest). Ebasobivalt vastas üks, vastamisest loobusid kaks õpilast. Teistkordsest ettelugemisest abi ei olnud – kõik kolm õpilast loobusid vastamisest. Õige pildi valisid kaks õpilast kolmest. Ebasobivaks peeti vastust *karjumist*.

Seitsmel korral jäi õpilaste tulemus samaks. Kaheksa õpilast parandasid oma tulemust JH-l, üks sai madalama tulemuse.

Tabel 5. *Tulemuste keskmiste võrdlus ülesannete kaupa*

Ülesanne	Hindamine	Keskmine	Standardhälve	t	Vabadusastmed	Usaldusnivoo
Ülesanne 1	EH	4,56	0,81	-1,29	15	p = 0,216
	JH	4,81	0,54			
Ülesanne 2	EH	3,38	0,96	-6,45	15	p < 0,001
	JH	4,81	0,54			
Ülesanne 3	EH	3,81	1,28	-3,34	15	p < 0,01
	JH	4,75	0,58			
Ülesanne 4	EH	2,94	0,25	-1,46	15	p = 0,164
	JH	3,19	0,75			
Ülesanne 5	EH	3,25	1,00	-4,39	15	p < 0,01
	JH	4,56	0,81			
Ülesanne 6	EH	3,44	0,89	-6,01	15	p < 0,001
	JH	4,75	0,68			
Ülesanne 7	EH	3,38	1,20	-4,23	15	p < 0,01
	JH	4,63	0,89			
Ülesanne 8	EH	2,88	0,34	-4,04	15	p < 0,01
	JH	3,81	0,83			
Ülesanne 9	EH	3,81	0,91	-3,00	15	p < 0,01
	JH	4,56	0,96			

Märkus. EH – eelhindamine, JH – järelhindamine.

Õpilaste EH ja JH saadud tulemusi analüüsiti statistiliselt. Katse tulemuste üldskoorides esines statistiliselt oluline keskmiste erinevus enne ($M=31,44$; $SD=4,35$) ja pärast ($M=39,88$; $SD=4,79$) õpetamist ($t(15)=-10,27$; $p=0,00$). Kui EH-l vastati sobivalt 37-l korral 144st (26% võimalikest vastustest), siis JH-l 99-l korral (69%). Õpilased said enam abi piltide valikust nii EH-l (74 sobivat vastust 92st) kui ka JH-l (31 sobivat vastust 34st), võrreldes teistkordse ettelugemisega (EH – 15 sobivat vastust 107st, JH – 11 sobivat vastust 45st).

Ülesandes 1 kasutatud repliik *nagu seapesa* oli õpilastele mõistetav juba enne õpetamist. EH-l saadud tulemused olid kõrged ning JH-l need seetõttu oluliselt ei tõusnud. EH ja JH tulemuste keskmiste erinevus ei olnud statistiliselt oluline. Tulemuste keskmiste võrdlus ülesannete kaupa on esitatud tabelis 5.

Kõige problemaatilisemaks osutus repliikide *vesi ahjus* (ül 4) ja *lõi silmad maha* (ül 8) mõistmine, mille tähendust õpilased enne õpetamist ei mõistnud. Probleemid mõistmisel ilmnesisid ka pärast õpetamist. Ülesannet 4 sooritades parandasid tulemust ainult kaks õpilast (3p. → 5p.) ning EH ja JH tulemuste keskmiste erinevus ei olnud statistiliselt oluline. Kaheksanda ülesande puhul esines statistiliselt oluline vastuste keskmiste erinevus, sest õpilastel oli abi teksti teistkordsest ettelugemisest. Tulemust parandasid 10 õpilast – ühel juhul 2p. → 3p. ja teisel 2p. → 5p., viiel juhul 3p. → 4p. ning kolmel 3p. → 5p. (tabel 6).

Tabel 6. Tulemused ülesannete kaupa (EH → JH).

Ül	Samad tulemused				Paranenud tulemused					Madalam tulemus			
	2	3	4	5	2→3	2→4	2→5	3→4	3→5	4→5	5→4	4→3	3→2
1		1		11					2	1	1		
2				3	1		1	1	8	2			
3			1	7	1	1	2		2	2			
4	1	13							2				
5		1		3	1		2	1	7			1	
6		1		3	1				9	2			
7	1	1		4		1	3		3	3			
8		6			1		1	5	3				
9		2		5					5	3			1
K	2	25	1	36	5	2	9	7	41	13	1	1	1

Märkus. Ül – ülesanne, K – kokku.

Kõige enam (4,7 korda) paranes õpilaste sooritus pärast esimest ettelugemist repliikide *kops läks üle maksa* (ül 2) ja *silmad peos* (ül 6) mõistmisel. Repliigi *tegi sääred* (ül 5) seletamisel paranes õpilaste tulemus 4 korda. Kõigis nendes ülesannetes oli õpilaste tase EH-l madal (kolm sobivat vastust 16st). EH ja JH tulemuste keskmiste erinevus oli statistiliselt oluline.

Repliikide *sõitis jänest* (ül 7) ja *jänes* põues (ül 9) paranesid õpilaste tulemused JH-l vastavalt ligikaudu 3 ja 2,6 korda (erinevus oli statistiliselt oluline).

Kolmandas ülesandes andsid peaaegu pooled õpilased juba EH käigus sobiva vastuse ning JH-l paranes tulemus ligikaudu 2 korda (erinevus oli statistiliselt oluline).

JH-l olid õpilased ülesannete lõikes ühtlaselt edukad (12–14 sobivat vastust 16st), v.a ülesannetes 4 ja 8. Pärast õpetamist paranesid tulemused kõigis ülesannetes. Probleemaatiliseks osutus repliikide *vesi ahjus* (ül 4) ja *lõi silmad maha* (ül 8) mõistmine pärast teksti esimest lugemist siiski ka pärast õpetamist. Oletatavad põhjused on järgmised:

- repliigi *vesi ahjus* tähendus *on hädas* on abstraktne ning seda on keeruline pildil kujutada ning TÕ õpilasel mõista (seostus reaalsema tähendusega *kartmine*);
- repliigi *vesi ahjus* puhul kasutati õpetamisel (tegi pahandust ja oli seetõttu hädas) ning hindamisel (koer tahtis kallale tulla ja poiss oli seetõttu hädas) oluliselt erinevaid situatsioone, mis jäid õpilastel arvatavasti seostamata;
- repliigi *lõi silmad maha* tähenduse puhul jäid õpetamisel ilmselt seostamata silmaliigutused ja emotsioon;
- *häbi* (*lõi silmad maha*) ei kuulu kuue põhiemotsiooni hulka, mistõttu võib see sõna olla õpilastele võõras. TÕ II arengutasemel õpitakse märkama ja ära tundma põhiemotsioone, III arengutasemel neid kontrollima (Põhikooli lihtsustatud..., 2011). Võimalik, et emotsiooni *häbi* ei ole õpetamisel käsitletud või tajutavate tunnustega seostatud.

Õpilased parandasid oma tulemust JH-l 77-l korral 144st, 64-l korral jäi tulemus samaks ning kolmel korral said õpilased JH-l madalama tulemuse. Kõige enam paranes tase repliikide iseseisval mõistmisel (EH – 37 korda; JH – 99 korda). Õpilased said enam abi piltide valikust (EH – 74 korda; JH – 31 korda) kui tekstide teistkordsest ettelugemisest (EH – 15 korda; JH – 11 korda). Tulemused paranesid ka problemaatiliseks osutunud repliikide *vesi ahjus* (kahel juhul) ja *lõi silmad maha* (10 juhul) mõistmisel.

Järgnevalt on kirjeldatud vastamisele iseloomulikke eksimusi (lisa 3). Suulisest vastamisest loobuti kõigis ülesannetes nii enne kui ka pärast õpetamist. EH-l kõige enam ülesannetes 8

(12 korda), 2 (11 korda), 4 (9 korda), 5 (9 korda), 9 (8 korda) ja 3 (7 korda) ning JH-l ülesandes 4 (9 korda).

Juhuslikke vastuseid esines ainult enne õpetamist kõigi ülesannete puhul, kõige enam ülesannetes 7 (7 korda) ja 5 (4 korda). Ka metafoorse repliigi kordamist esines ainult EH-l (ülesanded 4, 5, 7, 8, 9 – 1 kord). Üks õpilane kasutas EH-l tekstis kuulnud ütluse (*õues oli juba pime - kottpime*) tähenduse selgitamiseks oma valitud metafoorset repliiki, mõistes selle tähendust (ül 9). EH-l kasutati tähenduse selgitamiseks samatähenduslikku metafoorset repliiki, mõistmata selle tähendust ülesandes 9 (3 korda) ning JH-l ülesandes 4 (2 korda).

Lühitekstis kuuldud teabe kordamist esines EH-l kõige enam ülesannetes 6 (6 korda), 8 (4 korda) ja 9 (4 korda) ning JH-l vaid kahel korral (ül 7 ja 8). Varem kuulnud lühitekst avaldas EH-l mõju ülesannetes 2 (3 korda), 5 (3 korda) ja 8 (2 korda) ning JH-l kõige enam ülesandes 4 (4 korda).

Lähtumist repliigi otsesest tähendusest ei ilmnenud kummaski katses kordagi ülesandes 5 ning EH-l mitte kordagi ülesandes 1. Kõige enam lähtuti sellest ülesannetes 4 (7 korda), 3 (6 korda) ja 6 (4 korda), JH-l ainult neljas ülesandes kaks korda või vähem.

Kõige enam vastati EH-l ebatäpselt ülesannetes 4 (7 korda) ning 6 (3 korda), JH-l ainult ülesannetes 4 (12 korda) ja 8 (7 korda). Õpilased suutsid kõige probleemsemaks osutunud tekstide (4 ja 8) puhul pärast õpetamist tuletada metafoorse repliigi tähenduse kontekstist ning vastus sobis situatsiooni, küll aga mitte repliigiga – õpilastel võis aktiveeruda küllaltki täpne kujutus situatsioonist. Kordagi ei vastatud ebatäpselt ülesannetes 3 ja 9.

Kõige enam ilmnes repliigi tähenduse tuletamist kontekstist nii, et see situatsioonikirjeldusega ei sobinud EH-l ülesandes 5 (5 korda). Ülesannetes 4, 6, 7 ja 8 esines seda kolm või vähem korda. JH-l tuletati repliigi tähendus üksikutel kordadel.

Ülesandes 8 ei eristanud õpilased kahte keeleliselt sarnast repliiki *silmad peos* ja *lõi silmad maha* (EH – 4 korda; JH – 1). Oma kogemusele toetusid õpilased EH-l vastamisel kõige enam ülesannetes 2 (5 korda) ning 6 (4 korda), JH-l vaid üksikutel kordadel.

Vale pildi valikut ilmnes eelkõige EH-l ning kõige enam ülesannetes 3, 5 ja 7 (kõigis kolmel korral). JH-l valiti vale pilt kahel korral (ül 7 ja 9).

Ülesannete kaupa ilmnemise sarnased probleemid, kuigi erisuguse sagedusega. Võib oletada, et kaks peamist puudulike vastuste põhjust olid repliigi ja/või situatsiooni vale mõistmine ning kasutatud väljendite semantilise ja/või pragmaatilise tähenduse ebatäpne valdamine.

Vastuste analüüs õpilaste kaupa.

TÕ õpilased on oma arengupotentsiaalilt ning -tempolt väga erinevad, mistõttu on oluline analüüsida tulemusi ka õpilasest lähtuvalt. Oma tulemust parandasid kõik uurimuses osalenud õpilased. Üldskoorid on esitatud tabelis 7, ülesannete kaupa lisas 4. Nii EH-l kui ka JH-l oli maksimaalselt võimalik saada 45 ja minimaalselt 9 punkti. EH-l saavutas kõige kõrgema tulemuse (39 punkti) õpilane 16 ning kõige madalama tulemuse (20 punkti) õpilane 6. JH-l oli kõige edukam (45 punkti) õpilane 3 ning kõige edutum (24 punkti) õpilane 6.

Tabel 7. *Õpilaste tulemused eel- ja järelhindamisel*

	Klass	EH	JH	JH-EH
Õpilane 1	7	34	41	7
Õpilane 2	6	28	39	11
Õpilane 3	7	33	45	12
Õpilane 4	LA 2	36	42	6
Õpilane 5	9	32	43	11
Õpilane 6	7	20	24	4
Õpilane 7	8	30	40	10
Õpilane 8	5	34	42	8
Õpilane 9	7	32	41	9
Õpilane 10	7	33	36	3
Õpilane 11	7	27	40	13
Õpilane 12	5	28	38	10
Õpilane 13	7	34	39	5
Õpilane 14	7	30	43	13
Õpilane 15	6	33	42	9
Õpilane 16	9	39	43	4

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe, LA – lisa-aasta.

Õpilane 1 (lisa 4.1). Õpilane parandas oma tulemust JH-l seitsme punkti võrra (tulemused 34 ja 41 punkti). Neljas ülesandes jäi õpilase tulemus JH-l samaks, mis EH-l – kahel juhul 5 punkti (ül 1 ja 6) ja 3 punkti (ül 4 ja 8) (tulemuste muutused EH → JH – tabel 8).

Ülesandes 4 (*vesi ahjus*) loobus õpilane EH-l esialgu vastamisest, pärast teistkordset kuulamist vastas õpilane *ehmatas*, lähtudes ilmselt oma kogemusest seoses vastava

situatsiooniga ning valis õige pildi. Õpilase vastus oli ebatäpne, kuid võib oletada, et kujutlus aktiveerus. JH-l kasutas õpilane esialgu repliiki *jooksis minema*. Kuna lühitekstid olid ka õpetamisel samas järjekorras nagu hindamisel, siis võis õpilane lähtuda järgmisest repliigist – *tegi sääred*. Pärast teistkordset ettelugemist loobus ta vastamisest, kuid valis õige pildi.

Ülesandes 8 (*lõi silmad maha*) vastas õpilane nii EH-l kui ka JH-l ebasobivalt ka pärast teistkordset ettelugemist, kuid valis õiged pildid. Vastused *ehmatama hakkas, et on kurb ... õnnetu, halvasti* näitavad, et need emotsioonid võisid õpilasel seostuda teksti kirjeldatud ebameeldiva olukorraga. Õpilasel võis aktiveeruda kujutlus, kuid vastused oli ebatäpsed.

JH-l parandas õpilane oma tulemust EH-ga võrreldes viies ülesandes – kahel juhul 3p. → 5p. (ül 2 ja 5), kolmel juhul 4p. → 5p. (ül 3, 7 ja 9).

Ülesandes 2 (*kops läks üle maksa*) loobus õpilane EH-l esialgu vastamisest. Pärast teistkordset ettelugemist vastas ta *et korista toa ära*, lähtudes ilmselt oma kogemusest olukorras, kus ema näeb segamini tuba. Piltide hulgast valis õpilane õige. Ülesandes 5 (*tegi sääred*) loobus õpilane vastamisest ka pärast teistkordset lugemist, kuid valis õige pildi. Repliik võis olla õpilasele võõras ning kujutlus ei aktiveerunud ainult verbaalsele infole toetudes. JH-l vastas õpilane antud ülesannetes iseseisvalt eeldatud sõnastusega.

Ülesannetes 3 (*sai triibulised püksid*) ja 9 (*jänes põues*) loobus ta EH-l esialgu vastamisest, kuid pärast teistkordset ettelugemist vastas eeldatud sõnastusega. Ülesandes 7 (*jänest sõitma*) oli õpilase esialgne vastus ebatäpne (*bussipileti kontroll*), kuid pärast teksti teistkordset ettelugemist parandas oma vastuse sobivaks. Võimalik, et kujutlus aktiveerus, kuid õpilane ei osanud ennast sõnaliselt õigesti väljendada. Teksti teistkordne kuulamine antud juhtudel toetas kujutluse aktiveerumist ning teabe analüüsimist. JH-l vastas õpilane antud ülesannetes iseseisvalt eeldatud sõnastusega.

Õpilane 2 (lisa 4.2). Õpilane parandas oma tulemust JH-l 11 punkti võrra (28 ja 39 punkti). Kolmes ülesandes jäi katsete tulemus samaks – ühel juhul 5p. (ül 1), kahel juhul 3p. (ül 4 ja 9).

Ülesandes 4 (*vesi ahjus*) loobus õpilane EH-l ja JH-l vastamisest ka pärast teistkordset kuulamist, kuid valis õige pildi. Ülesandes 9 (*jänes põues*) vastas õpilane EH-l kahel korral *õues*, korrates tekstis kuuldud sõna, JH-l loobus ta vastamisest ka pärast teistkordset kuulamist. Mõlemal hindamisel valis õpilane õige pildi. Võib oletada, et ainult verbaalsele infole toetudes kujutlus ei aktiveerunud.

JH-l parandas õpilane oma tulemust EH-ga võrreldes kuues ülesandes – ühel juhul 2p. → 4p. (ül 7), ühel juhul 3p. → 4 p. (ül 8) ja neljal juhul 3p. → 5p. (ül 2, 3, 5 ja 6).

Ülesandes 7 (*sõitis jänest*) loobus õpilane EH-l esialgu vastamisest, pärast teistkordset kuulamist vastas ebasobivalt ning valis vale pildi. Vastates kordas õpilane lühitekstis kuulnud sõna *buss*.

Ülesandes 8 (*lõi silmad maha*) loobus õpilane EH-l vastamisest ka pärast teistkordset kuulamist, kuid valis õige pildi. JH-l loobus ta esialgu vastamisest, kui pärast teistkordset kuulamist oli vastus sobiv.

Ülesannetes 3 (*sai triibulised püksid*) ja 6 (*silmad peos*) loobus õpilane EH-l vastamisest ka pärast teistkordset kuulamist, kuid valis õige pildi. Ainult verbaalne teave ei aktiveerinud kujutlust. JH-l vastas õpilane nendes ülesannetes iseseisvalt eeldatud sõnastusega.

Ülesannetes 2 (*kops läks üle maksa*) ja 5 (*tegi sääred*) loobus õpilane EH-l esialgu vastamisest ning pärast teistkordset kuulamist vastas ebasobivalt, kuid valis õiged pildid. Ülesande 2 esialgne vastus *peab koristama*, viitas sellele, mida peab segamini toa puhul tegema. Ülesandes 5 vastas õpilane *ringi*, mis võis seostuda tal jooksmisega või oli vastus juhuslik. JH-l vastas õpilane ülesannetes 2 ja 5 iseseisvalt eeldatud sõnastusega.

Õpilane 3 (lisa 4.3). Õpilane parandas oma tulemust JH-l 12 punkti võrra (33 ja 45 punkti). Kolmes ülesandes jäi katsete tulemus (5p.) samaks (ül 1, 3 ja 9).

Õpilane parandas oma tulemust kuues ülesandes – 3p. → 5p. Tal ei olnud EH käigus abi teksti teistkordsest ettelugemisest, pildid valis ta õigesti. Kahel korral lähtus ta repliigi otsesest tähendusest: *kops läks üle maksa* (ül 2) – *et kops ei tööta* ja *sõitis jänest* (ül 7) – *et ta nägi jänest*. Vastates *sõitis jänest* – *sõitis kooli hästi kiiresti* tuletas õpilane tundmatu repliigi tähenduse ilmselt toetudes teadmisele, et jäneseid liiguvad kiiresti. Ülesandes 4 (*vesi ahjus*) seletas õpilane repliiki *arvan, et ta võib kallale tulla, koer*, lähtudes oma kogemusest. Pärast teksti teistkordset kuulamist parandas ta oma vastust – *Peeter ehmatas*, vastates ebatäpselt. Oma kogemusele võis õpilane toetuda ka vastates *silmad peos* (ül 6) – *läks tuppa*. Ülesandes 5 (*tegi sääred*) lähtus õpilane eelmisest repliigist, vastates *oli hädas* ning loobus vastamisest pärast teistkordset ettelugemist. Ülesandes 8 (*lõi silmad maha*) vastas õpilane *pani käed kätte*, lähtudes repliikide *lõi silmad maha* ja *silmad peos* keelelisest sarnasusest.

JH-l vastas õpilane kõigis ülesannetes eeldatud sõnastusega, seega parandas oma eelnevat tulemust ka kõige problemaatilisemate repliikide *vesi ahjus* ja *lõi silmad maha* mõistmisel.

Õpilane 4 (lisa 4.4). Õpilane parandas oma tulemust JH-l kuue punkti võrra (36 ja 42 punkti). Viies ülesandes jäi õpilase tulemus JH-l samaks, mis EH-l – neljal juhul 5p. (2, 3, 7 ja 9), ühel juhul 3p. (ül 4).

Ülesandes 4 (*vesi ahjus*) vastas õpilane nii EH-l kui ka JH-l ebasobivalt ka pärast teistkordset ettelugemist, kuid valis õige pildi. EH vastused *vesi ahjus* – *kartis* ja *ta tegi*

koerale midagi kunagi ning JH vastused *vesi ahjus – ta kartis ... ta oli hirmul* ja *ta kardab* võis õpilane tuletada kontekstist toetudes oma kogemustele ja eelteadmistele. Vastused olid küll ebatäpsed, kuid võib oletada, et õpilasel aktiveerus kujutus situatsioonist.

JH-l parandas õpilane oma tulemust neljas ülesandes – ühel juhul 2p. → 5p. (ül 5), teisel juhul 3p. → 4p. (ül 8), kahel korral 4p. → 5p. (ül 1 ja 6).

Ülesandes 5 (*tegi sääred*) tuletas õpilane repliigi tähenduse kontekstist – *värises, hirmus oli ... ei teadnud mida teha* ning tal ei olnud abi ka pildi valikust (valitud pildil kujutatud kõndiv poiss). JH-l vastas õpilane iseseisvalt eeldatud sõnastusega.

Ülesandes 8 (*lõi silmad maha*) tuletas õpilane repliigi ebatäpse tähenduse esmalt kontekstist, vastates *hirmus nagu ära, ei teadnud mida teha*, ning pärast teistkordset lugemist toetus eelmisele lühitekstile (*sõitis jänest*), vastates *unustas bussipileti koju äkki*. Pildi valis ta õige. JH-l vastas õpilane esialgu *talle ei meeldinud, tundis halvasti* tuletades repliigi tähenduse kontekstist, kuid parandas oma vastuse sobivaks pärast teistkordset kuulamist.

EH-l oli õpilasel teistkordsest ettelugemisest abi ülesannetes 1 (*nagu seapesa*) ja 6 (*silmad peos*). Ülesandes 1 vastas ta esialgu *ta on lohakas*, korrates lühitekstis kuulnud repliiki. Ülesandes 6 vastas õpilane *ta kartis hirmust ja jooksis minema*, korrates lühitekstis kuuldut veidi muudetult ning lisades teavet. JH-l vastas õpilane mõlemal juhul iseseisvalt eeldatud sõnastusega.

Õpilane 5 (lisa 4.5). Õpilane parandas oma tulemust JH-l 11 punkti võrra (32 ja 43 punkti). Kahes ülesandes jäi katsete tulemus samaks – 5p. (ül 1) ja 3p. (ül 8).

Ülesandes 8 (*lõi silmad maha*) loobus õpilane EH-l esmalt vastamisest, pärast teistkordset ettelugemist kasutas repliiki *vaatas*, seostades selle tegevuse silmadega. JH-l lähtus õpilane repliigi otsesest tähendusest, kasutades lausungit *vaatas maha*. Pärast teistkordset ettelugemist muutis õpilane oma vastust – *hakkas kartma* (ebatäpne vastus). Mõlemal hindamisel valis õpilane õige pildi.

JH-l parandas õpilane oma tulemust seitsmes ülesandes – neljal juhul 3p. → 5p. (ül 4, 5, 6 ja 7), kolmel juhul 4p. → 5p. (ül 2, 3 ja 9).

Ülesannetes 5 (*tegi sääred*) ja 7 (*sõitis jänest*) loobus õpilane EH-l esialgu vastamisest, pärast teistkordset kuulamist vastas ebasobivalt, kuid valis õiged pildid. Vastates *tegi sääred – ehmatas* tuletas õpilane repliigi tähenduse kontekstist. Ülesandes 7 vastas õpilane *istus*, sest ilmselt seostus nimetatud tegevus tema jaoks bussisõiduga.

Ülesandes 4 (*vesi ahjus*) lähtus õpilane vastamisel repliigi otsesest tähendusest – *jõi vett* (EH), *võttis kraanist vett* (JH) ning ülesandes 6 (*silmad peos*) sõnastas emotsioone, mis võisid talle haiget saamisega seostuda – *kurb* (EH), *ehmunud* (JH). Õpilane valis õiged pildid.

Ülesannetes 2 (*kops läks üle maksa*), 3 (*sai triibulised püksid*) ja 9 (*jänes põues*) loobus õpilane EH-l esmalt vastamisest, kuid pärast teistkordset kuulamist vastas sobivalt. Kõigil seitsmel juhul vastas õpilane JH-l eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Õpilane 6 (lisa 4.6). Õpilane saavutas nii EH-l (20 punkti) kui ka JH-l (24 punkti) kõige madalamad tulemused, parandades oma tulemust ainult 4 punkti võrra. Ta ei vastanud kummalgi hindamisel mitte ühelegi küsimusele iseseisvalt eeldatud sõnastusega ning teistkordne kuulamine õpilast ei abistanud.

Enamusel kordadest loobus õpilane suulisest vastamisest. Vastamisel lähtus ta repliigi otsesest sõnastusest (*sai triibulised püksid – uued püksid vahetas*), kasutas juhuslikke repliike (*nagu seapesa ja jänest sõitma – lamp ei põle*) või kordas lühitekstis kuuldut (*silmad peos – siis ta jooksis*). Ülesandes 5 (*tegi sääred*) vastas õpilane *siis toob vitsa õuest ... kohe sidub kinni*. Vastamisel avaldas mõju ülesandes 3 nähtud pilt ja kuuldud lühitekst, milles oli juttu vitsa andmisest.

EH-l oli õpilasel ülesannetes 1 (*nagu seapesa*) ja 9 (*jänes põues*) abi piltidest, ülejäänud kordadel valis ta vale pildi. JH-l loobus õpilane suulisest vastamisest kõigil kordadel ka pärast teistkordset kuulamist. Oma tulemust parandas ta viies ülesandes, valides sobiva pildi. Viimases ülesandes saavutas õpilane järelhindamisel madalama tulemuse, sest valis vale pildi. Piltide valik võis mõlemas katses olla osaliselt juhuslik.

Õpilane ei olnud koostöövalmis ning teda huvitas ümberringi toimuv enam kui koostegevus uurijaga. Kuna õpilast oli raske tööle suunata, ei ole võimalik väita, et tema madalad tulemused hindamisel tulenevad ainult teadmiste puudulikkusest.

Õpilane 7 (lisa 4.7). Õpilane parandas oma tulemust JH-l 10 punkti võrra (30 ja 40 punkti). Kahes ülesandes jäi katsete tulemus samaks – 3p. (ül 4 ja 8).

Ülesandes 4 lähtus õpilane EH-l repliigi otsesest tähendusest kahel korral (*ta kallas vee ahju äkki, ta keetis vee ahjus*). JH-l tuletas õpilane esmalt repliigi tähenduse kontekstist (*kartis*), kuid vastus oli ebatäpne. Pärast teistkordset ettelugemist lähtus repliigi otsesest tähendusest (*keetis*). Mõlemal hindamisel valis õpilane õige pildi.

Ülesandes 8 EH-l kordas õpilane tekstis kuuldut veidi muudetud sõnastuses (*sõitis jänest ehk siis tal ei olnud piletit, sellepärast lõi silmad maha*) ka pärast teistkordset ettelugemist (*Peeter sõitis kooli ja siis lõi silmad maha*) ning vastamist mõjutas ka eelmine lühitekst. JH-l lähtus ta repliigi otsesest tähendusest (*silmad kinni lõi*) ning tuletas repliigi tähenduse kontekstist (*unustas pileti*). Mõlemal hindamisel valis õpilane õiged pildid.

JH-l parandas õpilane oma tulemust kuues ülesandes – ühel juhul 2p. → 5p. (ül 3), kolmel juhul 3p. → 5p. (ül 5, 6 ja 9), kahel korral 4p. → 5p. (ül 2 ja 7).

Ülesandes 3 (*sai triibulised püksid*) vastas õpilane esialgu juhuslikult ning pärast teistkordset ettelugemist lähtus repliigi otsesest tähendusest (*uued püksid äkki*). Õpilasel ei olnud abi piltidest. Ta valis selle, millel ema kallistab last. Võimalik, et *sai triibulised püksid* seostus temale millegi meeldivaga. JH-l vastas õpilane eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Ülesandes 5 (*tegi sääred*) vastas õpilane esialgu *ta tahtis eest ära joosta, aga koer tuli talle lähedal*, tuletades vastuse ilmselt oma kogemustest ja eelteadmistest lähtudes. Pärast teistkordset ettelugemist vastas ta *võib-olla tal õhukesed*. Ülesandes 6 (*silmad peos*) arutles õpilane väliskõnes ning vastas oma kogemusest lähtuvalt (*Miks ta oma käe sinna värava vahele pani? Sõrm saab terveks ja valu läheb üle*), pärast teistkordset ettelugemist lähtus ta repliigi otsesest tähendusest. Ülesandes 9 (*jänes põues*) kordas õpilane veidi muudetud sõnastuses tekstis kuuldut (*koerad ulusid kõvasti ja Peeter tahtis õue minna*), pärast teistkordset ettelugemist lähtus ta repliigi otsesest tähendusest (*võttis jänese kaasa kui ta sinna õue hakkas minema*). Kõigil kolmel juhul oli õpilasel abi piltidest ning JH-l vastas ta eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Ülesannetes 2 (*kops läks üle maksa*) ja 7 (*sõitis jänest*) parandas õpilane oma esialgse vastuse sobivaks pärast teistkordset ettelugemist. Arvatavasti suutis ta teisel korral meelde jätta rohkem tunnuseid, mille abil luua kujutus ning tuletada tundmatu repliigi tähendus. JH-l vastas ta mõlemas ülesandes eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Ülesandes 1 (*nagu seapesa*) vastas õpilane EH-l eeldatud sõnastusega iseseisvalt. JH-l lähtus ta esialgu repliigi otsesest tähendusest (*paistab sea moodi*), kuid parandas oma vastuse sobivaks pärast teistkordset ettelugemist.

Õpilane 8 (lisa 4.8). Õpilane parandas JH-l oma esialgset tulemust kaheksa punkti võrra (34 ja 42 punkti). Viies ülesandes saavutas õpilane JH-l sama tulemuse, mis EH-l – 5p. (ül 1, 3, 7 ja 9), 3p. (ül 4). Ülesandes 9 kasutas õpilane ülekantud tähendusega repliiki *jänes oli püksis*, mõistes selle tähendust.

Ülesandes 4 (*vesi ahjus*) vastas õpilane mõlemal hindamisel ebatäpselt (*hakkas kartma, kartis*) ka pärast teistkordset kuulamist. Vastused oma sisult sobivad kontekstiga, kuid mitte repliigi ülekantud tähendusega. Mõlemal hindamisel valis õpilane õige pildi.

JH-l parandas õpilane oma tulemust neljas ülesandes – ühel juhul 2p. → 5p. (ül 5), teisel juhul 3p. → 4p. (ül 8), kahel korral 3p. → 5p. (ül 2 ja 6).

Ülesandes 5 (*tegi sääred – hakkas kartma, kartis*) tuletas õpilane repliigi tähenduse kontekstist ka pärast teistkordset ettelugemist, kusjuures vastus sobis teksti, aga mitte metafoorse repliigiga. Pildi valik õpilast ei abistanud. JH-l vastas ta eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Ülesandes 8 (*lõi silmad maha*) kordas õpilane tekstis kuuldut (*tal ei old piletit*) ning jättis oma vastuse samaks ka pärast teistkordset kuulamist, kuid valis õige pildi. JH-l kasutas ta esialgu repliiki *hakkas nutma*. Ilmselt ei eristanud ta metafoorseid repliike *silmad peos* ja *lõi silmad maha*. Suulise abiga vastas ta eeldatud sõnastusega.

Ülesandes 2 (*kops läks üle maksa – sai villand, tuju läks ära*) tuletas õpilane repliigi tähenduse kontekstist kahel korral. Vastused olid ebatäpsed, kuid sobisid teksti, aga mitte metafoorse repliigiga. Õpilane toetus kõne mõistmisel kontekstile ning suutis sellest tulenevalt sobivaid järeldusi teha. Piltide hulgast valis ta õige. Ülesandes 6 (*silmad peos*) kordas õpilane tekstis kuuldut (*haiget sai*), pärast teistkordset kuulamist muutis ta oma vastust (*näpud jäid värava vahele*), korrates tekstis kuuldut veidi muudetud sõnastuses ning valis õige pildi. JH-l vastas õpilane eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Õpilane 9 (lisa 4.9). Õpilane parandas JH-l oma esialgset tulemust 9 punkti võrra (32 ja 41 punkti). Viies ülesandes jäi katsete tulemus samaks – 5p. (ül 1, 3 ja 6) ja 3p. (ül 4 ja 8).

Ülesandes 4 vastas õpilane esialgu *hooo, see ongi*, pärast teistkordset ettelugemist täpsustas oma vastust (*jooksmine*), tuletades kontekstist tundmatu repliigi tähenduse, mis sobis sisult tekstiga. JH-l loobus õpilane suulisest vastamisest. Ülesandes 8 vastas õpilane esialgu *hakkas nutma*, ilmselt eristamata vormilt sarnaseid repliike *silmad peos* ja *lõi silmad maha*. Pärast teistkordset kuulamist loobus ta vastamisest. JH-l mõjutas vastamist esialgu eelmine lühitekst (vastus *jänest sõida*). Teisel korral kasutas õpilane repliiki *tundis kurb*. See emotsioon võis tal seostuda tekstis kirjeldatud ebameeldiva olukorraga. Ülesannete 8 ja 4 puhul valis õpilane mõlemal hindamisel sobivad pildid.

JH-l parandas õpilane oma tulemust neljas ülesandes – ühel juhul 2p. → 5p. (ül 7), kolmel juhul 3p. → 5p. (ül 2, 5 ja 9).

Ülesandes 7 (*sõitis jänest*) vastas õpilane kahel korral emotsionaalsete hüüatustega *hoooi* ja *oioioi*. Piltide hulgast valis selle, millel oli kujutatud piletiga laps. Ilmselt mõistis õpilane, et midagi on valesti, kuid ei teadnud, mis täpselt. JH-l vastas ta eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Ülesandes 2 (*kops läks üle maksa*) vastas õpilane EH-l esialgu *annab vitsa*, seejärel *korista tuba kohe*. Esimesel juhul mõjutasid õpilase vastust eelnevalt vaadatud pildid, teisel juhul vastas ta ema oletatava korraldusega. Õpilasel tekkis ilmselt kujutlus, et ema muutus kurjaks, kuid ei osanud seda sobivalt väljendada. Ülesandes 5 (*tegi sääred - nutma*) tuletas õpilane EH-l tundmatu repliigi tähenduse kontekstist. Vastus sobis sisult kontekstiga, kuid mitte metafoorse repliigiga. Pärast teistkordset ettelugemist loobus ta vastamisest. Ülesandes 9

loobus õpilane suulisest vastamisest EH-l. Kõigi kolme ülesande puhul valis ta õige pildi ning JH-l vastas eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Õpilane 10 (lisa 4.10). Õpilane parandas esialgset tulemust kolme punkti võrra (33 ja 36). Kuues ülesandes jäi katsete tulemus samaks – 5p. (ül 1 ja 7), 4p. (ül 3) ja 3p. (ül 4, 8 ja 9).

Ülesandes 3 (*sai triibulised püksid*) loobus õpilane EH-l esialgu vastamisest, kuid pärast teistkordset kuulamist vastas sobivalt. JH-l kasutas õpilane esialgu repliiki *peab ära koristama toa*, lähtudes tõenäoliselt oma kogemusest, kuid pärast teistkordset kuulamist parandas oma vastuse sobivaks.

Ülesandes 4 (*vesi ahjus*) lähtus õpilane vastamisel repliigi otsesest tähendusest (*vesi ei tohi ahjus olla*) ka pärast teistkordset ettelugemist (*vesi sulab ära*). JH-l mõjutas õpilase vastust (*ta tegi pahandust*) õpetamisel kasutat tekst, milles oli juttu pahanduse tegemisest. Pärast teistkordset ettelugemist loobus õpilane vastamisest. Mõlemal hindamisel oli tal abi piltidest.

Ülesandes 8 (*lõi silmad maha*) vastas õpilane *hakkas karjuma*, tuletades repliigi tähenduse kontekstist. Pärast teistkordset ettelugemist loobus ta vastamisest. JH-l loobus õpilane esialgu vastamisest, pärast teistkordset ettelugemist lähtus ta ilmselt eelteadmistest või kogemusest (*visati bussist välja*). Mõlemal hindamisel valis õpilane õige pildi.

Ülesandes 9 (*jänes põues*) kasutas õpilane vastamisel sama tähendusega metafoorset repliiki *jänes püksis*, teadmata selle tähendust, kui uurija palus selgitada. Pärast teistkordset ettelugemist loobus ta vastamisest. JH-l vastas õpilane *karjumist*, tuletades repliigi tähenduse kontekstist või toetudes kogemusele. Pärast teistkordset ettelugemist loobus ta vastamisest. Mõlemal hindamisel valis õpilane õige pildi.

JH-l parandas õpilane oma tulemust kahes ülesandes – mõlemal juhul 3p. → 5p. (ül 2 ja 6). Ülesandes 2 loobus õpilane esialgu vastamisest ning pärast teistkordset ettelugemist lähtus ilmselt oma kogemusest (*käskis hakata koristama*). Ülesandes 6 lähtus õpilane esialgu oma kogemusest (*nüüd tuleb arsti juurde minne*), siis aga repliigi otsesest tähendusest (*käe, siin sees nagu, silmad*). Mõlemas ülesandes oli abi piltidest ning JH-l vastas õpilane eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Ülesandes 5 (*tegi sääred*) sai õpilane JH-l madamala tulemuse – 4p. → 3p. EH-l kasutas ta esialgu repliiki *hakkas nutma*, tuletades kontekstiga sobiva, kuid metafoorse repliigiga mittesobiva tähenduse. Pärast teistkordset kuulamist parandas ta oma vastuse sobivaks. JH-l lähtus õpilane vastamisel oma kogemusest (*ütles emale vist*), pärast teistkordset kuulamist loobus vastamisest, kuid piltide hulgast valis sobiva.

Õpilane 11 (lisa 4.11). Õpilane parandas oma tulemust JH-l 13 punkti võrra (27 ja 43 punkti). Kahes ülesandes jäi õpilase tulemus samaks – 5p. (ül 1) ja 3p. (ül 4).

Ülesandes 4 (*vesi ahjus*) vastas õpilane EH-l juhuslikult (*rõõmus*) ning ei muutnud oma vastust ka pärast teistkordset ettelugemist. JH-l lähtus ta kahel korral repliigi mõistmise õpetamiseks kasutatud tekstidest, milles oli juttu poisist, kes tegi pahandust ning seejärel jooksis minema (*ajas lillepoti maha, jooksen ära*). Mõlemal hindamisel oli õpilasel abi piltidest.

JH-l parandas õpilane oma tulemust seitsmes ülesandes – ühel juhul 2p. → 4p. (ül 3), teisel juhul 2p. → 5p. (ül 7), kahel juhul 3p. → 4p. (ül 2 ja 8) ning kolmel korral 3p. → 5p. (ül 5, 6 ja 9).

Ülesandes 3 (*sai triibulised püksid*) lähtus õpilane esialgu repliigi otsesest tähendusest (*korras püksi*), pärast teistkordset ettelugemist muutis ta oma vastust (*rõõmus ... see on rõõmus ... Peeter*) ning valis pildi, millel on kujutatud last kallistav ema. Ilmselt seostus *sai triibulised püksid* tema jaoks millegi positiivsega. JH-l kasutas ta esialgu repliiki *ei käitund ilusti*, ilmselt põhjendades ema kurjaks saamist Peetri peale. Pärast teistkordset ettelugemist vastas ta eeldatud sõnastusega.

Ülesandes 7 (*sõitis jänest*) vastas õpilane EH-l juhuslikult (*rõõmus*) ka pärast teistkordset kuulamist ning valis vale pildi (pildil kujutatud piletiga laps). JH-l oli tema vastus sobiv.

Ülesandes 2 (*kops läks üle maksa*) avaldas vastamisel mõju eelmine lühitekst (*seapesa on ta*), pärast teistkordset ettelugemist vastas ta ilmselt juhuslikult (*kõik korras*), kuid valis õige pildi. JH-l avaldas mõju järgmine lühitekst, sest õpilane kasutas repliiki *sai triibulised püksid*, kuid parandas oma vastuse sobivaks pärast teistkordset ettelugemist. Ülesandes 8 (*lõi silmad maha*) oli õpilase vastus EH-l juhuslik (*mossis*) ka pärast teistkordset ettelugemist, kuid ta valis õige pildi. JH-l kordas õpilane esialgu tekstis kuuldu, kuid parandas oma vastuse pärast teistkordset kuulamist.

Ülesannetes 5, 6 ja 9 olid õpilase vastused EH-l samuti juhuslikud ka pärast teistkordset ettelugemist – ta nimetas erinevaid emotsioone (*rõõmus, moss, üllatunud*), kuid valis õiged pildid. JH-l vastas ta eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Õpilane 12 (lisa 4.12). Õpilane parandas oma esialgset tulemust JH-l 10 punkti võrra (28 ja 38 punkti). Neljas ülesandes jäi katsete tulemus samaks – 5p. (ül 1) ja 3p. (ül 4, 5 ja 7).

Ülesannetes 4 (*vesi ahjus*), 5 (*tegi sääred*) ja 7 (*sõitis jänest*) kordas õpilane EH-l esimesel korral tekstis kuuldu ülekantud tähendusega repliiki muutmata sõnastuses. Ülesannetes 4 ja 5 loobus ta pärast teistkordset kuulamist suulisest vastamisest ning ülesandes 7 kordas tekstis kuuldu (*Peeter sõitis kooli*). Kõigil kolmel juhul valis ta õige pildi. JH-l loobus õpilane esialgu kõigi kolme ülesande puhul suulisest vastamisest. Pärast teistkordset kuulamist kasutas ta ebatäpseid repliike *kartis* (ül 4) ja *hakkas kartma* (ül 5), tuletades tundmatu repliigi

tähenduse kontekstist. Vastus sobis konteksti, aga mitte metafoorse repliigiga. Ülesandes 7 kordas õpilane tekstis kuulnud (*Peeter sõitis kooli*). Kõigil kolmel korral valis õpilane õige pildi. Tekstis kuulnud korrates vastas õpilane talle meelde jäänud repliigiga ning kujutus ei aktiveerunud.

JH-l parandas õpilane oma tulemust viies ülesandes – ühel juhul 2p. → 5p. (ül 3), teisel juhul 3p. → 4p. (ül 8) ning kolmel korral 3p. → 5p. (ül 2, 6 ja 9).

Ülesandes 3 (*sai triibulised püksid*) loobus õpilane EH-l esialgu vastamisest ning pärast teksti teistkordset ettelugemist lähtus repliigi otsesest tähendusest (*teksad*). Ta eksis ka pildi valikul (ema viibutab poja poole sõrme). JH-l vastas õpilane iseseisvalt eeldatud sõnastusega.

Ülesandes 8 (*lõi silmad maha*) kordas õpilane EH-l esialgu tekstis kuulnud ülekantud tähendusega repliiki muutmata sõnastuses ning pärast teistkordset ettelugemist loobus vastamisest, kuid valis õige pildi. JH-l tuletas õpilane metafoorse repliigi ebatäpse tähenduse kontekstist (*hirm*), kuid pärast teistkordset ettelugemist vastas sobivalt.

Ülesandes 2 (*kops läks üle maksa*) loobus õpilane EH-l suulisest vastamisest, kuid valis õige pildi. Ülesandes 6 lähtus ta repliigi otsesest tähendusest (*silmad peos – silm oli peos*). Pärast teistkordset ettelugemist kordas ta lühitekstis kuulnud veidi muudetud sõnastuses (*näpp oli vahel*), kuid valis õige pildi. Ülesandes 9 (*jänes põues*) kordas õpilane esialgu lühitekstis kuulnud metafoorset repliiki (*jänes oli põues*), pärast teistkordset ettelugemist kordas repliiki *Peeter läks õue*. Piltide hulgast valis ta õige. Ülesannetes 2, 6 ja 9 vastas õpilane JH-l eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Õpilane 13 (lisa 4.13). Õpilane parandas oma tulemust JH-l 5 punkti võrra (34 ja 39 punkti). Kuues ülesandes saavutas õpilane samad tulemused nii EH-l kui ka JH-l – 5p. (ül 1, 2 ja 5), 3p. (ül 4, 6 ja 8).

Ülesandes 4 lähtus õpilane EH-l esialgu repliigi otsesest tähendusest (*vesi keeb*), pärast teistkordset ettelugemist seletas õpilane repliiki (*Näiteks koer jooksis kallale või niimoodi. Ja siis poiss jooksis eest ära.*) lähtudes ilmselt oma kogemusest või eelteadmistest. JH-l tuletas õpilane mõlemal korral repliigi ebatäpse tähenduse kontekstist, jättes vastuse sisult samaks (*kartis ja hakkas kartma*). Vastust sobis konteksti, aga mitte ülekantud tähendusega. Mõlemal hindamisel valis õpilane õige pildi.

Ülesandes 6 (*silmad peos*) kordas õpilane esialgu tekstis kuulnud veidi muudetud sõnastuses (*sõrmed jäid kinni*), pärast teistkordset ettelugemist lähtus ta repliigi otsesest tähendusest (*nüüd tal oli silmad käes ... käes peal*). Ka JH-l lähtus õpilane repliigi otsesest tähendusest (*nüüd olid silmad väljas*), pärast teistkordset ettelugemist vastas ta ilmselt oma

kogemusest lähtuvalt (*valus on ... võtab näpu välja näiteks*). Mõlemal hindamisel valis õpilane õige pildi.

Ülesandes 8 (*lõi silmad maha*) lähtus õpilane EH-l repliigi otsesest tähendusest (*lõi silmad pooleks*) ka pärast teistkordset ettelugemist (*lõi silmad katki*), kuid valis õige pildi. JH-l tuletas õpilane tekstiga sobiva, kuid ebatäpse tähenduse (*oli hirm*) kontekstist ning loobus vastamisest pärast teistkordset ettelugemist, kuid valis õige pildi.

JH-l parandas õpilane oma tulemust kolmes ülesandes – kahel juhul 3p. → 5p. (ül 3 ja 7), ühel juhul 4p. → 5p. (ül 9).

Ülesandes 3 (*sai triibulised püksid*) lähtus õpilane EH-l metafoorse repliigi otsesest tähendusest (*katkised püksid*) ka pärast teistkordset ettelugemist (*koledad püksid*), kuid piltide hulgast valis õige. Ülesandes 7 (*sõitis jänest*) kasutas õpilane repliiki *sõidab kooli*, korrates tekstis kuuldut veidi muudetud sõnastuses. Pärast teistkordset ettelugemist loobus ta vastamisest, kuid valis õige pildi. JH-l vastas õpilane mõlemas ülesandes eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Ülesandes 9 (*jänes põues*) vastas õpilane *näiteks õue kohta saab ütelda kottpime*, kasutades iseseisvalt metafoorset repliigi pimeduse kohta. Ilmselt ei mõistnud ta kohe, mille kohta käib küsimus *mida saab selle asemel öelda*. Pärast teksti teistkordset kuulamist parandas ta oma vastuse sobivaks. JH-l vastas ta eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Õpilane 14 (lisa 4.14). Õpilane parandas JH-l oma esialgset tulemust 13 punkti võrra (30 ja 43 punkti). Kolmes ülesandes jäi katsete tulemus samaks – 5p. (ül 3 ja 5) ning 3p. (ül 4).

Ülesandes 4 (*vesi ahjus*) loobus õpilane EH-l suulisest vastamisest. JH-l vastas ta kahel korral *jänes püksis*, kasutades metafoorse tähenduse selgitamiseks teist metafoorset repliiki. See sobis konteksti, aga mitte metafoorse repliigi tähendusega. Mõlemal hindamisel valis õpilane õige pildi.

JH-l parandas õpilane oma tulemust kuues ülesandes – ühel juhul 2p. → 5p. (ül 7), viiel korral 3p. → 5p. (ül 1, 2, 6, 8 ja 9).

Ülesandes 7 (*sõitis jänest*) kasutas õpilane EH-l esialgu repliiki *sõitis kiiresti*. Ta kordas sama vastust ka pärast teistkordset ettelugemist. Ilmselt seostus jänes talle kiiresti liikumisega. Õpilane eksis ka pildi valikul. JH-l vastas ta eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Ülesannetes 1 (*nagu seapesa*), 2 (*kops läks üle maksa*), 6 (*silmad peos*), 8 (*lõi silmad maha*) ja 9 (*jänes põues*) loobus õpilane EH-l suulisest vastamisest, kuid valis kõigil kordadel õiged pildid. JH-l vastas ta nimetatud ülesannetes eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Õpilane 15 (lisa 4.15). Õpilane parandas JH-l oma tulemust 9 punkti võrra (33 ja 42 punkti). Neljas ülesandes jäi tulemus samaks – 5p. (ül 3, 6 ja 9) ning 3p. (ül 4). Ülesandes 3 kasutas õpilane repliiki *urvaplaaster ... vitsa* (sama tähendusega metafoorne repliik) sobivalt.

Ülesandes 4 (*vesi ahjus*) loobus õpilane EH-l esialgu vastamisest, seletuse *sai haiget* tuletas õpilane ilmselt kontekstist või oma kogemusest lähtuvalt (kuri koer võib teha haiget). JH-l vastas õpilane esialgu *hirmunud* ning jättis vastuse samaks ka pärast teistkordset ettelugemist. Ta tuletas tundmatu repliigi tähenduse kontekstist. Ebatäpne vastus sobis kontekstiga. Mõlemal hindamisel oli õpilasel abi piltidest.

JH-l parandas õpilane oma tulemusi viies ülesandes – ühel juhul 2p. → 5p. (ül 2), teisel juhul 3p. → 4p. (ül 5), kahel juhul 3p. → 5p. (ül 1 ja 8) ning ühel korral 4p. → 5p. (ül 7).

Ülesandes 2 (*kops läks üle maksa*) loobus õpilane EH-l esialgu vastamisest, pärast teistkordset ettelugemist vastas aga juhuslikult ning eksis ka pildi valikul. JH-l vastas ta eeldatud sõnastusega iseseisvalt.

Õpilane loobus esialgu suulisest vastamisest ka ülesandes 5 (*tegi sääred*). Pärast teistkordset ettelugemist mõjutas õpilast varem kuulnud lühitekst, sest ta kasutas repliiki *andis vitsa*, kuid valis õige pildi.

Vastus *asju ära korjata* ülesandes 1 oli ebatäpne (*nagu seapesa*) ning võib viidata sellele, et õpilasel aktiveerus kujutlus ning ta nimetas tegevuse, mida tuleb teha, kui tuba on segamini. Pärast teistkordset ettelugemist loobus õpilane vastamisest, kuid valis õige pildi. JH-l vastas ta eeldatud sõnastusega iseseisvalt. Ülesandes 8 (*lõi silmad maha*) loobus õpilane esialgu vastamisest. Pärast teistkordset kuulamist ei eristanud ta ilmselt kahte keeleliselt sarnast repliiki (*lõi silmad maha* ja *silmad peos*), sest ta vastas *hakkas nutma*. JH-l vastas õpilane mõlemas ülesandes iseseisvalt eeldatud sõnastusega.

EH-l oli õpilasel teistkordsest ettelugemisest abi ülesandes 7 (*sõitis jänest*). Esimesel korral kasutas ta repliiki *kartis*. Pärast teistkordset kuulamist parandas ta oma vastuse sobivaks. Ilmselt seostus õpilasele sõnaga *jänes* kartmine ning sellest lähtuvalt tuletas ta tundmatu repliigi tähenduse. JH-l vastas ta iseseisvalt eeldatud sõnastusega.

Õpilane 16 (lisa 4.16). Õpilane parandas tulemust JH-l 4 punkti võrra (39 ja 43 punkti). Seitsmes ülesandes jäi katsete tulemus samaks – 5p. (ül 1, 2, 3, 5, 7 ja 9) ning 3p. (ül 4).

Ülesandes 4 (*vesi ahjus*) tuletas õpilane kontekstist lähtuvalt repliigi tähenduse *hakkas kartma*. Pärast teistkordset ettelugemist muutis ta vastuse sõnastust, kasutades metafoorset repliiki (*argpüks*). JH-l vastas ta esialgu *hakkas hirm*, pärast teistkordset ettelugemist muutis õpilane oma vastuse sõnastust *hakkas kartma*. Ta tuletas repliigi tähenduse kontekstist,

vastused olid küll ebatäpsed, kuid sobisid teksti sisuga. Mõlemal hindamisel valis õpilane õige pildi.

JH-l parandas õpilane oma tulemust kahes ülesandes – ühel juhul 2p. → 5p. (ül 8), teisel juhul 4p. → 5p. (ül 6).

Õpilane ei eristanud ülesandes 8 (*lõi silmad maha*) kasutatud repliiki varem kuuldud repliigist *silmad peos* ja vastas *hakkas nutma*. Pärast teistkordset ettelugemist tuletas ta tundmatu repliigi tähenduse kontekstist (*hakkas ehmatama*), kuid vastus oli ebatäpne. Õpilane eksis ka pildi valikul. JH-l vastas ta iseseisvalt eeldatud sõnastusega.

Ülesandes 6 (*silmad peos*) kasutas õpilane esialgu repliiki *ehmatanud*. Tal aktiveerus teksti põhjal kujutlus, kuid see seostus ehmumisega. Ilmselt ei jäänud tal meelde kogu tekstis esitatud oluline teave. Pärast teksti teistkordset ettelugemist suutis ta tõenäoliselt säilitada rohkem infot ning aktiveerus täpsem kujutlus (vastus – *see tähendab hakkas nutma*). JH-l vastas ta iseseisvalt eeldatud sõnastusega.

Tabel 8. Õpilaste tulemused (EH → JH).

Õp	Samad tulemused				Paranenud tulemused					Halvem tulemus			
	2	3	4	5	2→3	2→4	2→5	3→4	3→5	4→5	5→4	4→3	3→2
1		2		2					2	3			
2		2		1		1		1	4				
3				3					6				
4		1		4			1	1		2			
5		1		1					4	3			
6	2	1			5								1
7		2					1		3	2	1		
8		1		4			1	1	2				
9		2		3			1		3				
10		3	1	2					2			1	
11		1		1		1	1	2	3				
12		3		1			1	1	3				
13		3		3					2	1			
14		1		2			1		5				
15		1		3			1	1	2	1			
16		1		6			1			1			
K	2	25	1	36	5	2	9	7	41	13	1	1	1

Märkus. Õp – õpilane, K – kokku.

EH-l loobusid suulisest vastamisest kõige enam õpilased 2 (11 korda), 6 (13 korda) ja 14 (11 korda) (lisa 5), neist 2 ja 6 loobusid sageli ka JH-l (6 korda ja 18 korda). Suulisest vastamisest ei loobunud katsete jooksul kordagi õpilased 4, 7, 8, 11 ja 16.

Juhuslikult vastas kõige enam õpilane 11 (EH – 14), juhuslike assotsiatsioonide mõju võis täheldada veel ka õpilaste 2 (2 korda), 5 (1 kord), 6 (2 korda), 7 (1 kord), 9 (3 korda) ning 15 (1 kord) vastustes. Õpilased kas ei teadnud vastuseid või aktiveerusid teksti kuulates juhuslikud seosed. JH-l nimetatud puudujääke ei esinenud.

Piltide valikul eksis kõige enam õpilane 6 (EH – 7 korda; JH – 3). Ülejäänud õpilased valisid pildid valdavalt õigesti, eksides vaid mõnel üksikul korral. Sel juhul ei aktiveerunud kujutus ka pildi toel. JH-l valiti õiged pildid.

Repliigi otsesest tähendusest lähtusid EH-l vastamisest kõige enam õpilased 7 (6 korda), 13 (6 korda), 5 (3 korda) ja 10 (3 korda), JH-l õpilased 5 (1 kord), 7 (3 korda) ja 13 (1 kord). Teiste õpilaste puhul esines nimetatud eksimusi üksikutel kordadel. Õpilased ei suutnud neil juhtudel tuletada repliigi tähendust kontekstist lähtuvalt.

Ebatäpseid vastuseid andis EH-l kõige enam õpilane 8 (6 korda), JH-l kahel korral. JH-l sõnastasid ebatäpseid vastuseid kõige enam õpilased 4 (3 korda), 12 (3 korda) ja 13 (3 korda). Sellist vastamist esines veel ka teistel õpilastel. Ebatäpne vastus võimaldab oletada, et õpilasel aktiveerus kujutus situatsioonist, kuid ta ei osanud ennast sobivalt väljendada. Need vastused sobisid konteksti, aga mitte metafoorse repliigiga.

Metafoorse repliigi kontekstiga sobimatu tähenduse tuletasid EH-l kahel korral õpilased 9, 10, 14 ja 15 ning ühel korral õpilased 3, 4 ja 16, JH-l ühel korral õpilased 1 ja 10.

Vastamisel ilmnis samuti toetumist oma kogemusele, kuid see ei olnud valdav – EH-l ühel korral (õpilased 1, 2, 9 ja 13), kahel korral (õpilased 4 ja 10) ning kolmel korral (õpilased 3 ja 7). JH-l toetusid oma kogemusele õpilased 10 (2 korda) ning ühel korral õpilased 7, 11 ja 13.

Tekstis kuuldud metafoorset repliiki kordas õpilane 12 (5 korda). Kuna neid repliike kasutati tekstide lõpus, siis võis see olla ainus teave, mis õpilasele meelde jäi ning ta kasutas seda vastamisel.

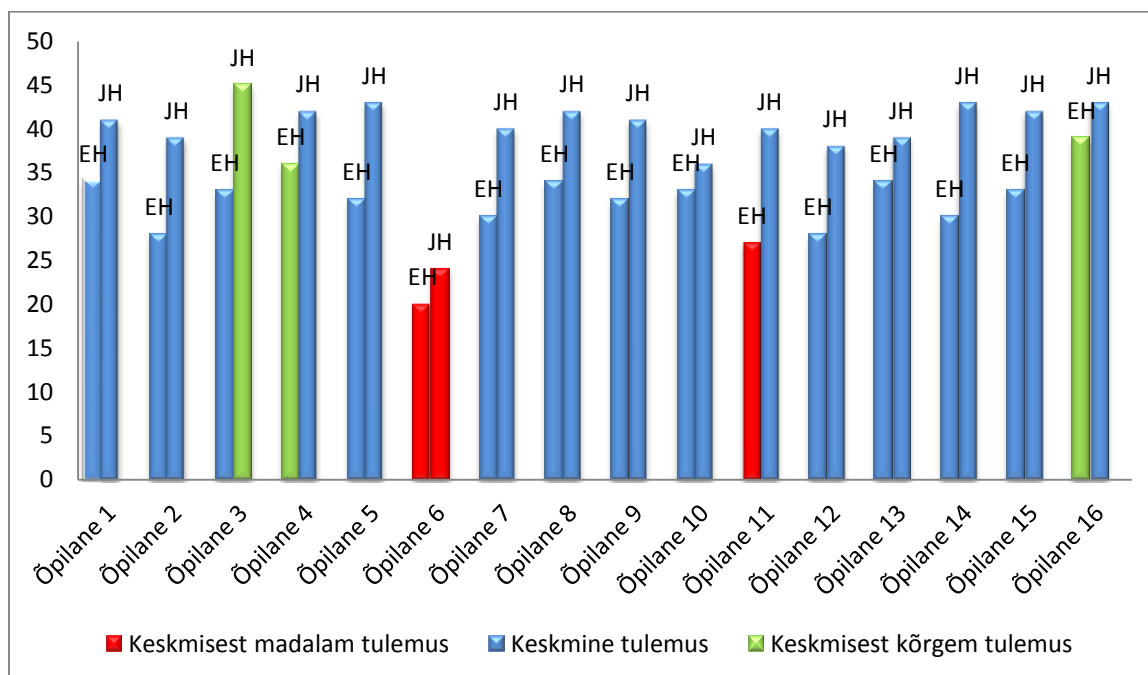
Lühitekstis kuuldud lausungit kordasid mitmed õpilased. Kõige enam tegid seda õpilased 7 (3 korda), 8 (4 korda) ja 12 (3 korda). Ülejäänud juhtudel esines seda 1-2 korda õpilase kohta. Võib oletada, et õpilastel jäi tekstist meelde mingi osa teabest ning nad kasutasid seda vastamisel, kuid kujutus situatsioonist ei aktiveerunud.

Varem kuuldud lühitekst avaldas EH-l mõju kuuetele õpilasele (3, 6, 7, 9, 11, 15), kõigile ühel korral. JH-l lähtusid varem kuuldud lühitekstist ühel korral õpilased 1, 9 ja 15, kahel korral õpilane 10 ning kolmel õpilane 11.

Neli õpilast (3, 9, 15, 16) ei eristanud kahte keeleliselt sarnast metafoorset repliiki *silmad peos* ja *lõi silmad maha* EH-l, üks (õpilane 14) JH-l. Õpilane 8 kasutas repliigi *jänes põues* tähenduse selgitamiseks samatähenduslikku metafoorset repliiki *jänes oli püksis*, mõistes selle tähendust. Õpilane 13 kasutas metafoori *kottpime* selle kohta, et väljas oli juba pimedaks läinud, samuti mõistes selle tähendust. Õpilased 10 (EH – 1) ja 14 (EH – 1 kord; JH – 2) seletasid repliikide tähendusi samatähenduslike metafoorsete väljenditega, mõistmata nende tähendust.

Õpilane 3 saavutas JH-l maksimaalse tulemuse. Kõige problemaatilisemaks osutunud repliiki *vesi ahjus* mõistis veel õpilane 5, vastates JH-l esitatud küsimusele iseseisvalt eeldatud sõnastusega. Samuti problemaatiliseks osutunud repliiki *lõi silmad maha* mõistsid JH-l pärast teistkordset kuulamist õpilased 2, 4, 8, 11 ja 12. Iseseisvalt vastasid esitatud küsimusele eeldatud sõnastusega õpilased 3, 14, 15 ja 16.

JH-l parandasid oma tulemust kõik õpilased. Tulemuste alusel jaotati õpilased kolme gruppi (joonis 1) vastavalt valimi normaaljaotusele (joonis 2 ja 3) – keskmisest madalam tulemus (nõrgemad), keskmise tulemus (keskmised), keskmisest kõrgem tulemus (edukad).



Joonis 1. Õpilaste jaotuvus kolme gruppi tulemuste normaaljaotuse alusel eelhindamisel (EH) ja järelhindamisel (JH).

EH tulemuste alusel kuulus keskmisest nõrgemate (KN) gruppi kaks õpilast (6 ja 11). JH-l parandas õpilane 6 oma tulemust küll 4 punkti võrra, kuid jäi KN gruppi. Õpilane 11 parandas

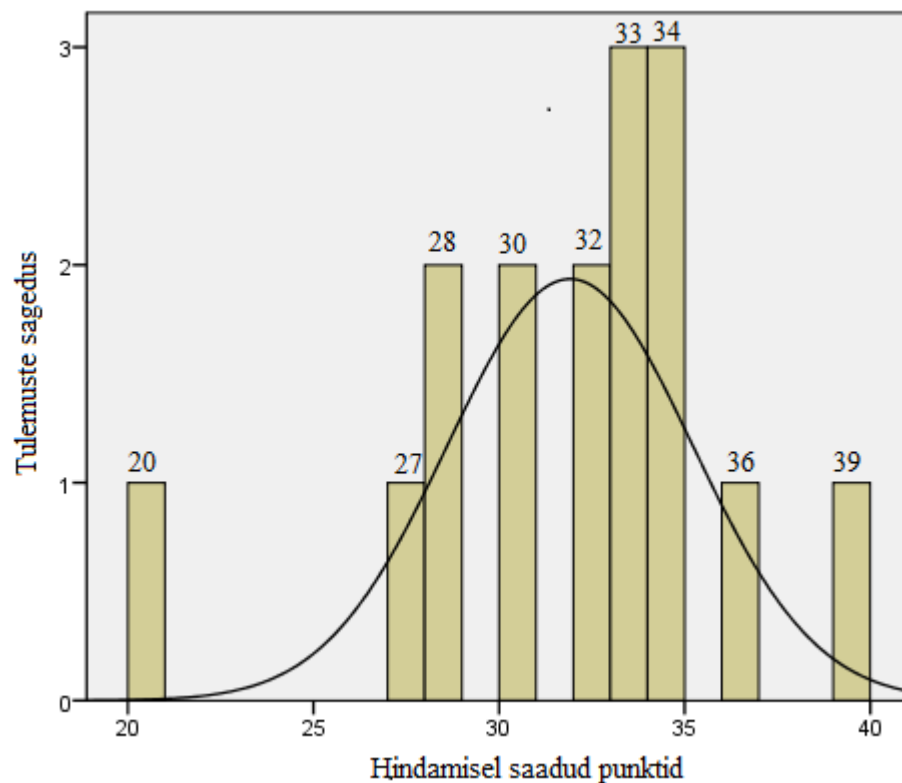
oma tulemust 13 punkti võrra ning tõusis keskmiste (K) gruppi. EH tulemuste alusel oli K grupis 12 õpilast. JH-l parandas õpilane 3 oma tulemust 12 punkti võrra ning tõusis keskmisest tugevamate (KT) gruppi. EH järel kuulusid KT gruppi õpilased 4 ja 16. JH-l parandasid nad oma tulemust vastavalt 6 ja 4 punkti võrra ning langesid K gruppi.

EH-l iseloomustas KN gruppi kuuluvate õpilaste (6 ja 11) vastamist juhuslike assotsiatsioonide mõju (õpilane 11), loobumine suulisest vastamisest (õpilane 6) ning valede piltide valik (õpilane 6), JH-l samuti loobumine suulisest vastamisest (õpilane 6) ning valede piltide valik (õpilane 6).

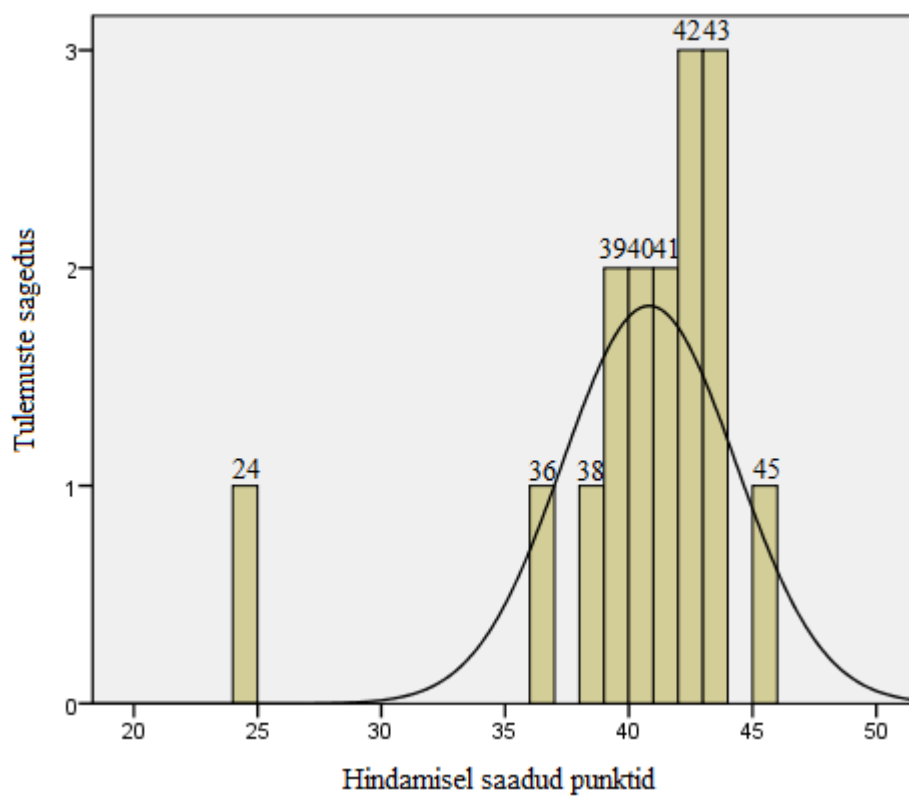
KT gruppi iseloomustas EH-l lisaks suurele sobivate vastuste osakaalule vastamine ebatäpselt (õpilased 4 ja 16). JH-l saavutas KT gruppi kuuluv õpilane maksimaalse tulemuse – 45 punkti.

K gruppi kuuluvaid õpilasi iseloomustas EH-l eelkõige suulisest vastamisest loobumine (kuni 11 korda), lähtumine repliigi otsesest tähendusest (kuni 6 korda), lühiteksti lausungite kordamine (kuni 4 korda) ning vastamine ebatäpselt (kuni 6 korda),

Õpilaste kaupa ilmnesid sarnased probleemid, kuigi erineva sagedusega. Õpilastel võis mingit laadi eksimus ka puududa.



Joonis 2. Tulemuste normaaljaotus eelhindamisel (EH).



Joonis 3. Tulemuste normaaljaotus järelhindamisel (JH).

Arutelu

Käesoleva uurimistöö eesmärk oli kirjandusest lähtudes koostada õppematerjal üheksa metafoorse repliigi mõistmiseks TÕ III arengutaseme õpilastele, korraldada õpe ning kirjeldada selle tulemusi, toetudes eel- ja järelhindamisel saadud andmetele. Käesolevas uurimuses kasutati ühte mõõtmisvahendit kahel korral (enne ja pärast õpetamist): õpilased vastasid uurija poolt tekstide kohta esitatud küsimustele – selle alusel hinnati, kas õpilased mõistavad iseseisvalt ülekantud tähendusega repliike ning mis abi (teksti teistkordne ettelugemine, piltide valik) nad vajavad enne ja pärast spetsiaalset õpetamist.

Uurimistöö esimene küsimus oli *mis tunnused iseloomustavad metafoorsete repliikide mõistmist lühitekste ning pilte kasutades TÕ III arengutasemel?* Enne õpetamist mõistsid õpilased metafoorse repliigi tähendust pärast teksti esimest ettelugemist ligikaudu veerandil juhtudest (26%). 74%-l juhtudest õpilased ülekantud tähendusega repliiki ei mõistnud, seejuures vastamisest loobuti 27%-l kordadest. Varem (Ülviste, 2010) korraldatud katses ei mõistetud ülekantud tähendusega repliiki enam kui pooltel juhtudest (55% võimalikest juhtudest), seejuures vastamisest loobuti 7%-l kordadest. Mõlema töö tulemuste põhjal võib oletada, et enam kui pooltel TÕ III arengutaseme õpilastest on raskused ülekantud tähendusega repliikide mõistmisel enne spetsiaalset õpet.

Varasemas uurimuses (Ülviste, 2010) selgus, et repliikide mõistmist ei toetanud teksti teistkordne ettelugemine (41% võimalikest juhtudest) ega piltide valik (28% võimalikest juhtudest). Käesoleva uurimuse tulemused kinnitavad seda osaliselt. Teistkordsest ettelugemisest õpilastel abi ei olnud (64% võimalikest juhtudest), kuid mõistmist toetas piltide valik (51% võimalikest juhtudest).

Enne õpetamist loobuti suurel määral suulisest vastamisest (68 korda) (lisa 3). Vastamisel ilmnes ka juhuslike assotsiatsioonide mõju (24 korda) ning lähtumist repliigi otsesest tähendusest (24 korda). Mõnevõrra vähem vastasid õpilased ebatäpselt (21 korda), kordasid lühiteksti lausungit (18 korda) ning valisid vale pildi (18 korda). Üle kümne korra tuletasid õpilased repliigi situatsiooniga sobimatu tähenduse kontekstist (11 korda) ning lähtusid oma kogemusest (14 korda). 2010. aastal jõudis töö autor osaliselt samade tulemusteni. Ka siis iseloomustas vastamist lähtumine repliigi otsesest tähendusest ning oma kogemusest. Erinevalt varasemast ei ilmnenu käesolevas töös aga teksti algusrepliigi sõnastuse kordamist ning varem kuuldud tekstid avaldasid vähem mõju (EH – 6; JH – 8). Piltide valikul eksis käesolevas uurimuses protsentuaalselt vähem õpilasi (2010 – 28%; 2015 – 13%).

Kokkuvõttes võib esimesele uurimisküsimusele anda vastuse, et ligi kolmveerandil juhtudest oli TÕ III arengutaseme õpilastel raskusi metafoorsete repliikide tähenduse mõistmisega. Kujutluse aktiveerumist toetas pildimaterjal. Vastamisel ilmnis juhuslike assotsiatsioonide mõju, lähtumist repliigi otsesest tähendusest, lühiteksti lausungite kordamist, suulisest vastamisest loobumist ning eksiti pilte valides. Ebatäpsete vastuste küllaltki suur osakaal näita aga, et õpilastel aktiveerus vähemalt osaline kujutlus situatsioonist ning nad tuletasid tähenduse kontekstist, kuid neil oli probleeme vastuste sõnastamisel. Tulemused kinnitavad mitme autori (Cleland et al., 2010; Cummings, 2012; Reinmaa, 2005; Walburg, 1998) seisukohti.

Uurimistöö teine küsimus oli *mis iseloomustab metafooride mõistmist spetsiaalse õppe tulemusel?* EH ja JH katsete tulemuste üldsummas esines statistiliselt oluline erinevus ($t(15)=-10,27$, $p < 0,001$) enne ($M=31,44$, $SD=4,35$) ja pärast ($M=39,88$, $SD=4,79$) õpetamist.

Pärast õpetamist paranes sooritus kõige enam vastamisel pärast teksti esimest lugemist (2,7 korda). EH-l vastati sobivalt 26%-l juhtudest (37 korda), JH-l 69%-l juhtudest (99 korda). Nii EH-l kui JH-l said õpilased enam abi piltide valikust (EH – 74 korda; JH – 31 korda) kui tekstide teistkordsest ettelugemisest (EH – 15 korda; JH – 11 korda).

Pärast õpetamist vähenes oluliselt suulisest vastamisest loobumine (EH – 68 korda; JH – 35). JH-l ei vastatud kordagi juhuslikult (EH – 24 korda) ega korratud vastusena tekstis esitatud metafoorset repliiki (EH – 5). Oluliselt vähenes lähtumine repliigi otsesest tähendusest (EH – 24 korda; JH – 5) ning lühiteksti lausungite kordamine (EH – 18 korda; JH – 2). Ebatäpsete vastuste arv oluliselt ei vähenenud (EH – 21 korda; JH – 20), kuid JH-l vastati ebatäpselt ainult ülesannetes 4 (12 korda) ning 8 (8 korda). See näitab, et õpilased suutsid kõige probleemsemaks osutunud ülesannetes pärast õpetamist tuletada metafoorse repliigi tähenduse kontekstist ning vastus sobis situatsiooniga – õpilastel võis aktiveeruda küllaltki täpne kujutlus, kuid nad ei osanud ennast väljendada eeldatud sõnastusega. Pärast õpetamist toetusid õpilased vähem oma isiklikule kogemusele (EH – 14 korda; JH – 5), mis näitab, et kujutlus aktiveerus suurema tõenäosusega teksti teabe põhjal.

Enne õpetamist olid repliigid või situatsioonid õpilastele tundmatud ning 17-l korral ei aktiveerunud kujutlus ka pildi toel. JH-l valiti vale pilt ainult kolmel korral.

Kokkuvõttes võib teisele uurimisküsimusele anda vastuse, et pärast spetsiaalselt õpetamist paranes õpilaste metafoorsete repliikide mõistmise tase. Kujutlused aktiveerusid suurema tõenäosusega teksti teabe põhjal. Ebatäpsete vastuste küllaltki suur osakaal kõige probleemsemaks osutunud ülesannetes pärast õpetamist näitas, et kujutlused aktiveerusid, kuid seosed situatsiooni ja metafoori vahel jäid ebatäpseks. Leidis kinnitust kirjanduses

esitatud seisukoht, et kujutluste kujunemiseks on vajalik kõne abil sõnastada nende aluseks olevate objektide/situatsioonide olulised tunnused, sest lisaks meeltega tajutule sisaldab tähendus verbaalset teavet, emotsioone ja hoiakuid. Nimetatud osad pidevalt arenevad ning nende osakaal muutub, kaasa arvatud õpetamise käigus (Karlep, 1998; Leontjev, 1967).

Uurimistöö kolmas küsimus oli *mis individuaalsed iseärasused iseloomustavad TÕ III arengutaseme õpilasi enne ja pärast spetsiaalset õpet?* Uurimuses osalesid hindamistulemustest lähtuvalt oluliselt erineva tasemega õpilased – EH-I saavutasid nad tulemusi 20st kuni 39 punktini, pärast õpetamist 24st kuni 45 punktini. Õpetamine mõjutas õpilasi erineval määral. Kõige edukam õpilane saavutas JH-I maksimaalse tulemuse 45 punkti ning parandas oma tulemust 12 punkti võrra. EH-I lähtus ta vastamisel eelkõige repliigi otsesest tähendusest (lisa 5). Lisaks sellele esines üksikutel kordadel mitmeid ka teiste õpilaste vastamisele iseloomulike tunnuseid, kuid üksikutel kordadel. EH-I kõige kõrgemaid tulemusi saanud õpilasi iseloomustas eelkõige vastamine ebatäpselt ka JH-I, millest võib oletada, et õpetamise tulemusel aktiveerusid neil situatsioonikirjeldusi kuuldes küllaltki täpsed kujutlused, kuid probleemseks jäi nende sõnastamine. Kõige edutumast õpilast iseloomustas eelkõige suulisest vastamisest loobumine ning vale pildi valik ka pärast õpetamist. Tulemust parandas ta ainult 4 punkti võrra. Tema puhul ei andnud õpetamine märgatavaid tulemusi. Kõige enam parandasid oma tulemust õpilased 11 ja 14 (13 punkti võrra). EH-I iseloomustas õpilast 11 vastamine juhuslikult ning õpilast 14 loobumine suulisest vastamisest.

Keskliste hulka kuuluvaid õpilasi iseloomustas EH-I eelkõige suulisest vastamisest loobumine (kuni 11 korda), lähtumine repliigi otsesest tähendusest (kuni 6 korda), lühiteksti lausungite kordamine (kuni 4 korda) ning vastamine ebatäpselt (kuni 6 korda), kuid need eksimused jaotusid õpilaste vahel erisuguse osakaaluga. Pärast õpetamist vähenes nende sagedus oluliselt, v.a ebatäpsete vastuste arv, mis jäi peamiselt samaks. JH-I muutus eksimuste osakaal õpilastel erisuguselt. Metafoorse repliigi kordamist esines ainult õpilasel 12 (5 korda) EH-I. Õpilastel võis mingit laadi eksimus ka puududa.

Kokkuvõttes võib kolmandale uurimisküsimusele anda vastuse: kinnitust leiab kirjanduses mitme autori poolt esitatud seisukoht, et mõõduka IP-ga õpilased on oma tasemelt ning võimetelt väga erinevad (Brimer, 1990; Moore, 2008; Reinmaa, 2005), mistõttu mõjutab ka õpetamine neid erinevalt.

Klassiaste (seega vanus) õpilaste tulemustes määrav ei olnud. Kinnitust leiab TÕK õppekorralduse punkt 4.2, milles on kirjas, et õpilane liigub igal aastal järgmisesse klassi, kuid õpe toimub vastavalt tema arengutasemele (Põhikooli lihtsustatud ..., 2011).

Uurimistöö neljas küsimus oli *mis põhimõtetele toetudes on otstarbekas korraldada korrigeerivat õpet metafooride mõistmiseks TÕ III arengutasemel?* Uurimistulemusi on otstarbekas arvestada õppematerjalide koostamisel ning õppe korraldamisel TÕ III arengutaseme õpilastele:

- kasutada õpetamisel lühitekste ja pildimaterjali, milles on esile toodud olulised tunnused, mille alusel metafoore kasutatakse;
- õpetamisel pöörata tähelepanu nendele situatsioonide/objektide olulistele tunnustele, mis on eelduseks metafoorse repliigi kasutamisele;
- seostada situatsioonide/objektide olulised tunnused metafooris kasutatavate keeleüksustega (nt. *lõi silmad maha* – silmaliigutused ja häbi tunne);
- varieerida situatsioone (oluline tunnus jätta samaks) sama metafoori kasutamiseks;
- õpetamisel arvestada õpilaste taset (teadmisi/kujutlusi, ütluste ja lühitekstide mõistmist ning situatsioonide sõnastamist);
- korraldada õpe etappide kaupa, sealhulgas suunata õpilaste kõne osakaalu tõusu;
- pedagoogi roll on kõne abil tegevusi reguleerida, kommenteerida ning seoseid luua.

Senisest enam pöörata tähelepanu:

- samu keeleüksusi sisaldavate repliikide ja nende aluseks olevate situatsioonide võrdlemisele;
- pedagoogi kõne varieerimisele õpetamise käigus võimaluste piires, et vältida stereotüüpide kujunemist.

Edaspidi oleks otstarbekas uurida:

- mida oleks vajalik õpetamisel muuta, arvestades õpilaste erisusi ning potentsiaalset arenguvalda;
- mis viisil konkretiseerida pedagoogi kommentaare ja ütlusi, et need senisest enam toetaksid kõne mõistmist;
- mis viisil suunata samu keeleüksusi sisaldavate metafooride mõistmist (nt. *silmad peos* ja *lõi silmad maha*);
- mis viisil on võimalik verbaalselt suunata suhteliselt abstraktse tähendusega ütluste mõistmist (nt. *vesi ahjus*).

Töös TÕ õppe õpilastega peab arvestama, et neil on raskusi ülekantud tähenduste mõistmisega. III arengutasemel on oluline pöörata tähelepanu metafoorsete repliikide tähenduse tuletamisele kontekstist.

Uurimuse tulemustest ei saa teha olulisi üldistusi katseisikute väikse arvu tõttu.

Tänu sõnad

Käesoleva töö autor tänab järgmisi õpetajaid ning õpilasi, kes olid valmis koostatud õppematerjale oma tundides kasutama ning uuringus osalema:

- Türi Toimetulekukooli õpetaja Ülle Pokk ja tema õpilased.
- Tallinna Laagna Lasteaed-Põhikooli õpetajad Merilin Tiisler ja Miina Haugas ning nende klassi õpilased.
- Haapsalu Viigi Kooli õpetaja Terje Kurismann ja tema õpilased.
- Tallinna Tondi Põhikooli õpetaja Helen Laater-Kääning ning tema õpilased.
- Tartu Kroonuaia Kooli õpetaja Anne Mereküla ning tema õpilased.

Töö valmimisele aitasid kaasa ka Maris Tooming, Kaja Masing, Mart Juursoo, Kerli Kraus ja Triin Peek.

Autorsuse kinnitus

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

Autori allkiri

Kuupäev

Kasutatud kirjandus

- Alev, H., Lepik, E. (1973). Kõne areng. T. Espe (Koost), *Logopeedi alused* (lk 38–41). Tallinn: Valgus.
- Bebko, J. M., Weiss, J. A. (2006). Mental Retardation. In Ammerman, R. T (Ed.), *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology*, vol. 3, 233–253.
- Biasini, F. J., Grupe, L., Huffman, L., & Bray, W. N. (1999). Mental Retardation: A Symptome and a Syndrome. In S. D. Netherton, D. Holmes, & C. E. Walker (Eds.), *Child and Adolescent Psychological Disorders. A Comprehensive Textbook* (pp. 6–23). New York: Oxford University Press.
- Brimer, W. R. (1990). *Students with Severe Disabilities: Current Perspectives and Practices*. California: Mayfield Publishing Company.
- Butterworth, G., Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Cleland, J., Wood, S., Hardcastle, W., Wishart, J., Timmins, C. (2010). Relationship between speech, oromotor, language and cognitive abilities in children with Down's syndrome. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45, 83–95.
- Costin, F., & Draguns, G. J. (1989). Mental Retardation. *Abnormal Psychology. Patterns, Issues, Interventions* (pp. 479–505). USA: John Wiley & Sons.
- Cummings, L. (2012). *Pragmatic disorders*. In Schmid, H.-J. (Ed.), *Cognitive Pragmatics* (pp. 291–315). Germany: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Degabriele, J., & Walsh, I. P. (2010). Humour appreciation and comprehension in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 525–537.
- Hallahan, D. P., Kaufmann, J. M., & Pullen, P. C. (2009). Learners with Intellectual and Developmental Disabilities. *Exceptional Learners. An Introduction to Special Education* (pp. 142–180) (11th ed.). USA: Pearson.
- Hamill, L., & Everington, C. (2002). *Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities. An Applied Approach for Inclusive Environments*. USA: R. R. Donnelley & Sons Company.
- Heikkinen, M., Henriksson, M., Lönnqvist, J., Marttunen, M., & Partonen, T. (Toim). (2007). *Psühhiaatria*. Tallinn: Kirjastus Medicina.
- Huang, Y. T., & Snedeker, J. (2009). Semantic Meaning and Pragmatic Interpretation in 5-Year-Olds: Evidence From Real-Time Spoken Language Comprehension. *Developmental Psychology*, 45, 1723–1739.

- Karlep, K. (1973). Vaimselt alaarenenud laste kõne iseärasused. T. Espe (Koost), *Logopeedia alused* (lk 38–41). Tallinn: Valgus.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2001). Ruumisuhete verbaliseerimise sõltuvus süntaksi valdamisest. *Töid eripedagoogikast*, 16, 68–97.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kinsbourne, M., & Wood, B. F. (2006). Disorders of Mental Development. In J. H. Menkes, H. B. Sarnat, & B. L. Maria (Eds.), *Child Neurology* (7th ed.) (pp. 1097–1156). USA: Lippincot Williams & Wilkins.
- Kognitiivsed oskused = *Vaimupuudelaste õpetamise metoodikamaterjalid. Kognitiivsed oskused* (1995). Tallinn: Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium.
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (Eds.). (2009). *Developmental Disorders. Fundamentals of Human Neuropsychology* (6th ed.) (pp 690–717). United States of America: Worth Publishers.
- Kommunikatsioon = *Vaimupuudelaste õpetamise metoodikamaterjalid. Kommunikatsioon* (1995). Tallinn: Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2011). *Metafoorid, mille järgi me elame*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Leontjev, A. (1967). *Inimese keel ja mõtlemine*. Tallinn: Eesti Raamat.
- Luria, A. R. (1973). *The Working Brain. An Introduction to Neuropsychology*. UK: Basic Books.
- Moore, D. P. (2008). *Textbook of Clinical Neuropsychiatry* (2nd ed.). Great Britain: Hodder Arnold.
- Pajusalu, R. (2009). *Sõna ja tähendus*. Eesti Keel Sihtasutus.
- Payne, J. S., Polloway, E. A., Smith, J. E. Jr., & Payne, R. A. (1981). *Strategies for Teaching the Mentally Retarded* (2nd ed.). USA: Bell & Howell Company.
- Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10. Kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised* (1995). Tartu: Tartu Ülikool.
- Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava lisa 2* (2011). Külastatud aadressil https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1200/9201/1008/Lisa_2_uus.pdf#.
- Reinmaa, A. (2005). Õppimise jõukohastamine toimetulekuõppes. *Eripedagoogika*, 23, 4–16.

- Saarma, J. (2000). *Psühhopatoloogia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Schuchardt, K., Maehler, C., & Hasselhorn, M. (2011). Functional deficits in phonological working memory in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1934–1940.
- Short-Meyerson, K., & Benson, G. (2014). Intellectual disability and communication. In L. Cummings (Ed.), *The Cambridge Handbook of Communication Disorders* (pp 109–124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Strebeleva, J. (2010) *Mõtlemise kujundamisest arenguliste erivajadustega lastel. Eripedagoogi käsiraamat*. Tartu: Atlex.
- Uljas, J., Rumberg, T. (2002). *Psühholoogia*. Tallinn: Koolibri.
- Vermeer, A. (1995). Motor Development in Persons with Mental Retardation: Delayed or Different? In A. Vermeer, & W. E. Davis (Eds.), *Physical and Motor Development in Mental Retardation. Medicine and Sport Science*, 40, 67–74.
- Virji-Babul, N., Jobling, A., Elliot, D., & Weeks, D. (2011). Aspects of motor development in Down syndrome. In J.-A. Rondal, J. Perera, & D. Spiker (Eds.), *Neurocognitive Rehabilitation of Down Syndrome. The Early Years* (pp. 153–163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Walburg, W-R. (1998). *Vaimupuudepedagoogika alused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Обухова, Л. Ф. (1995). Детская психология: теории, факты, проблемы. Москва: Тривола.
- Семенович, А. В. (2007). *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте*. Москва: Генезис.

Lisad

Lisa 1

Eel- ja järelhindamise katses ning õpetamisel kasutatud metafoorsed repliigid

1. „Mari ja Toomas kodus.“
 - 1.1 Nagu seapesa – väga segamini.
 - 1.2 Kops läks üle maksa – kurjaks saamine.
 - 1.3 Sai triibulised püksid – vitsa saamine.
2. „Mari ja Toomas käivad koolis.“
 - 2.1 Vesi ahjus – suures hädas olemine.
 - 2.2 Tegi sääred – minema jooksmine.
 - 2.3 Silmad peos – nutmine.
3. „Mari ja Toomas lähevad linna.“
 - 3.1 Sõitis jänest – ilma piletita sõitmine.
 - 3.2 Lõi silmad maha – häbenemine.
 - 3.3 Jänes põues – kartmine.

Repliigid esitati samas järjestus nii õpetamisel kui ka hindamistel (EH ja JH).

Lisa 2

Materjal ja katsete korraldamise kirjeldus

Uuri ja õpilane istuvad laua taga kõrvuti. Õpilasega kontakti saamiseks tutvustab uurija ennast lapsele ja esitab mõned küsimused (*Tere! Mina olen Mis sinu nimi on? Mida sa täna koolis tegid? Mis sulle täna koolis meeldis?*). Kogu protseduur salvestatakse diktofoniga, et hiljem oleks võimalik protokolli täiendada. Veendumaks, et õpilane saab aru, mis on abistamisel kasutatavatel pildidel kujutatud, analüüsitakse neid koos (uurija küsib lapse käest pildi kohta küsimusi).

Uuri seletab lapsele, mida ta tegema hakkab (*Mul on sõber. Tema nimi on Peeter. Ma loen sulle jutte Peetrist. Sina kuula. Pärast esitan ma sulle küsimusi. Ma kirjutan sinu vastused paberi peale*). Järgneb lühitekstide lugemine õpilasele keskmisest aeglasemas tempos. Iga teksti lugemisele järgneb küsimus.

Abi 1 – kui õpilase vastus peale lühiteksti esimest kuulamist on ebasobiv või puudub, loeb uurija lühiteksti veel kord õpilasele ette. Kui õpilase vastus peale lühiteksti esimest kuulamist on ebasobiv, annab uurija õpilasele võimaluse oma vastust peale teistkordset kuulamist parandada (*Kui soovid, paranda oma eelmist vastust*) (variant A). Kui vastus pärast lühiteksti esimest kuulamist puudus, annab uurija õpilasele võimaluse vastata küsimustele peale lühiteksti teistkordset kuulamist (variant B).

Abi 2 – kui õpilase vastus peale lühiteksti teistkordset kuulamist on ebasobiv või puudub, asetab uurija lapse ette kolm pilti ja palub tal valida nendest ühe, millel on kujutatud lühitekstis kasutatud metafoorse repliigi tähendus. Kui õpilane osutab ühe pildi asemel kahele pildile, palub uurija õpilasel teha nende hulgast valiku (variant C).

Ülekantud tähendusega lausungi mõistmine igapäevastes suhtlussituatsioonides.

Uuri	Õpilaselt oodatav vastus	Uuri tegevus
1. Nagu seapesa See on Peeter (uurija osutab pabernukule). Peeter on		Lauale pabernukk Peeter.

mõnikord lohakas. Peetri tuba on nagu seapesa. <i>Nagu seapesa. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 1: Ma loen selle loo veelkord. Kuula. <i>A. Nagu seapesa. Mida saab selle asemel öelda?</i> <i>Kui soovid, paranda oma eelmist vastust.</i> <i>B. Nagu seapesa. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 2: Peeter joonistas mulle pildi selle jutu kohta. <i>Näita, mis pildi Peeter mulle joonistas.</i> <i>C. Peeter joonistas ainult ühe pildi. Kumb pilt on õige?</i>	Tuba on segamini, tuba on koristamata, tuba on sassis.	Lauale pildid 1, 2, 3
2. Kops läks üle maksa See on Peetri ema (uurija osutab pabernukule). Ema nägi Peetri segamini tuba. Emal läks kops üle maksa. <i>Kops läks üle maksa. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 1: Ma loen selle loo veelkord. Kuula. <i>A. Kops läks üle maksa. Mida saab selle asemel öelda?</i> <i>Kui soovid, paranda oma eelmist vastust.</i> <i>B. Kops läks üle maksa. Mida saab selle asemel öelda?</i>	Sai kurjaks, sai vihaseks, sai pahaseks.	Lauale pabernukk Peetri ema.

Abi 2: Peeter joonistas mulle pildi selle jutu kohta. <i>Näita, mis pildi Peeter mulle joonistas.</i> <i>C. Peeter joonistas ainult ühe pildi. Kumb pilt on õige?</i>		Lauale pildid 4, 5, 6
3. Sai triibulised püksid Peetri tuba oli segamini. Ema sai Peetri peale kurjaks. Peeter sai emalt triibulised püksid. <i>Sai triibulised püksid. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 1: Ma loen selle loo veelkord. Kuula. <i>A. Sai triibulised püksid. Mida saab selle asemel öelda?</i> <i>Kui soovid, paranda oma eelmist vastust.</i> <i>B. Sai triibulised püksid. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 2: Peeter joonistas mulle pildi selle jutu kohta. <i>Näita, mis pildi Peeter mulle joonistas.</i> <i>C. Peeter joonistas ainult ühe pildi. Kumb pilt on õige?</i>	Sai vitsa, sai rihma.	Lauale pildid 7, 8, 9
4. Vesi ahjus Peeter kõndis koolist koju. Tee peal nägi ta suurt koera. Koer oli väga kuri. Koer jooksis Peetri poole. Peetril oli vesi ahjus. <i>Vesi ahjus. Mida saab selle asemel öelda?</i>	On hädas, sattus hätta.	

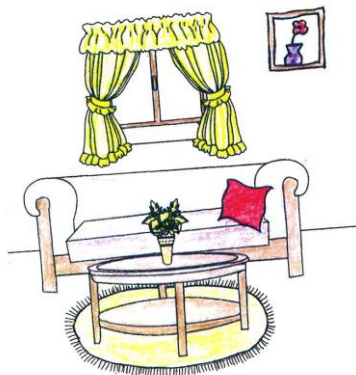
Abi 1: Ma loen selle loo veelkord. Kuula. A. <i>Vesi ahjus. Mida saab selle asemel öelda?</i> <i>Kui soovid, paranda oma eelmist vastust.</i> B. <i>Vesi ahjus. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 2: Peeter joonistas mulle pildi selle jutu kohta. <i>Näita, mis pildi Peeter mulle joonistas.</i> C. <i>Peeter joonistas ainult ühe pildi. Kumb pilt on õige?</i>		Lauale pildid 10, 11, 12
5. Tegi sääred Koer jooksis Peetri poole. Peeter hakkas kartma. Peeter tegi sääred. <i>Tegi sääred. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 1: Ma loen selle loo veelkord. Kuula. A. <i>Tegi sääred. Mida saab selle asemel öelda?</i> <i>Kui soovid, paranda oma eelmist vastust.</i> B. <i>Tegi sääred. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 2: Peeter joonistas mulle pildi selle jutu kohta. <i>Näita, mis pildi Peeter mulle joonistas.</i> C. <i>Peeter joonistas ainult ühe pildi. Kumb pilt on õige?</i>	Jooksis, jooksis ära, jooksis minema.	Lauale pildid 13, 14, 15

6. Silmad peos Peeter jooksis kiiresti. Ta jõudis oma aeda. Ta pani värava kinni. Peetri sõrm jäi värava vahele. Peeter tegi sõrmele haiget. Nüüd olid Peetril silmad peos. <i>Silmad peos. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 1: Ma loen selle loo veelkord. Kuula. A. <i>Silmad peos. Mida saab selle asemel öelda?</i> <i>Kui soovid, paranda oma eelmist vastust.</i> B. <i>Silmad peos. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 2: Peeter joonistas mulle pildi selle jutu kohta. <i>Näita, mis pildi Peeter mulle joonistas.</i> C. <i>Peeter joonistas ainult ühe pildi. Kumb pilt on õige?</i>	Nuttis, hakkas nutma, nutab.	Lauale pildid 16, 17, 18
7. Sõitis jänest Peeter sõitis kooli. Peeter sõitis bussiga kooli. Peeter sõitis jänest. <i>Sõitis jänest. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 1: Ma loen selle loo veelkord. Kuula. A. <i>Sõitis jänest. Mida saab selle asemel öelda?</i>	Sõitis ilma piletit, tal ei olnud piletit, unustas pileti.	

<i>Kui soovid, paranda oma eelmist vastust.</i> <i>B. Sõitis jänest. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 2: Peeter joonistas mulle pildi selle jutu kohta. <i>Näita, mis pildi Peeter mulle joonistas.</i> <i>C. Peeter joonistas ainult ühe pildi. Kumb pilt on õige?</i>		Lauale pildid 19, 20, 21
8. Lõi silmad maha Bussi tuli pileti kontrollija. Pileti kontrollija küsis Peetrilt piletit. Peetril ei olnud piletit. Peeter lõi silmad maha. <i>Lõi silmad maha. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 1: Ma loen selle loo veelkord. Kuula. <i>A. Lõi silmad maha. Mida saab selle asemel öelda?</i> <i>Kui soovid, paranda oma eelmist vastust.</i> <i>B. Lõi silmad maha. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 2: Peeter joonistas mulle pildi selle jutu kohta. <i>Näita, mis pildi Peeter mulle joonistas.</i> <i>C. Peeter joonistas ainult ühe pildi. Kumb pilt on õige?</i>	Hakkas häbi, oli häbi, tundis häbi.	Lauale pildid 22, 23, 24
9. Jänes põues Peeter läks õue. Õues oli juba pime. Peeter kuulis koerte		

ulgumist. Peetril oli jänes põues. <i>Jänes põues. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 1: Ma loen selle loo veelkord. Kuula. <i>A. Jänes põues. Mida saab selle asemel öelda?</i> <i>Kui soovid, paranda oma eelmist vastust.</i> <i>B. Jänes põues. Mida saab selle asemel öelda?</i> Abi 2: Peeter joonistas mulle pildi selle jutu kohta. <i>Näita, mis pildi Peeter mulle joonistas.</i> <i>C. Peeter joonistas ainult ühe pildi. Kumb pilt on õige?</i>	Hakkas kartma, kartis, tundis hirmu.	Lauale pildid 25, 26 ,27
---	---	---------------------------------

Katses kasutatud pildid:



PILT 1



PILT 2



PILT 3



PILT 4



PILT 5



PILT 6



PILT 7



PILT 8



PILT 9



PILT 10



PILT 11



PILT 12



PILT 13



PILT 14



PILT 15



PILT 16



PILT 17



PILT 18



PILT 19



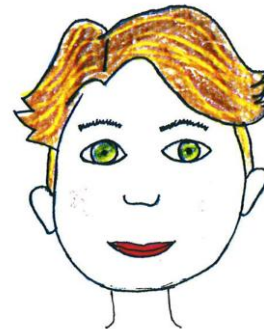
PILT 20



PILT 21



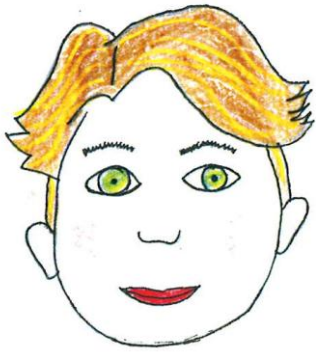
PILT 22



PILT 23



PILT 24



PILT 25



PILT 26



PILT 27

Lisa 3

Iseloomulikud eksimused vastamisel ülesannete kaupa

Ül	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		9.		10.		11.		12.		13.	
	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH
1	4	2	1			1	1						1													
2	10	2	2		1		3								2	1							6		2	
3	7	2	2		6											1								1	4	
4	9	9	3		7	1	7	12	2	1	1					3					2	3		1	1	
5	9	4	3		1		4		2		1			1	3	2							2	1	3	
6	5	2	2		4	1	3						6										3	1	1	
7	4	4	7		1		1		4		1		3	1											5	1
8	12	5	2		3	2	3	8	3		1		4		1	1	4	1						2	2	
9	8	5	2		1					1	1		4						2		2					1
K	68	35	24	0	24	5	21	20	11	2	5	0	18	2	6	8	4	1	2	0	2	2	14	5	18	3

Märkus. Ül – ülesanne; EH – eelhindamine; JH – järelhindamine; K – kokku; 1.–13. – vastuse tüüp.

1. Loobumine suulisest vastamisest.

2. Vastamine juhuslikult.

3. Lähtumine repliigi otsesest tähendusest .

4. Ebatäpne vastus.

5. Situatsiooniga sobimatu repliigi tähenduse
tuletamine kontekstist.

6. Metafoorse repliigi kordamine.

7. Lühiteksti lausungi(te) kordamine.

8. Lähtumine varem kuulnud lühitekstist.

9. Keeleliselt sarnaste (tähenduselt erinevate) metafoorsete repliikide kasutamine.

10. Samatähendusliku metafoorse repliigi kasutamine, mõistes selle tähendust.

11. Samatähendusliku metafoorse repliigi kasutamine, mõistmata selle tähendust.

12. Lähtumine oma kogemusest.

13. Vale pildi valik.

Lisa 4
Õpilaste tulemused ülesannete kaupa

Lisa 4.1 Õpilase 1 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	5	5	0
Ülesanne 2	3	5	2
Ülesanne 3	4	5	1
Ülesanne 4	3	3	0
Ülesanne 5	3	5	2
Ülesanne 6	5	5	0
Ülesanne 7	4	5	1
Ülesanne 8	3	3	0
Ülesanne 9	4	5	1
Kokku	34	41	7

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.2 Õpilase 2 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	5	5	0
Ülesanne 2	3	5	2
Ülesanne 3	3	5	2
Ülesanne 4	3	3	0
Ülesanne 5	3	5	2
Ülesanne 6	3	5	2
Ülesanne 7	2	4	2
Ülesanne 8	3	4	1
Ülesanne 9	3	3	0
Kokku	28	39	11

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.3 Õpilase 3 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	5	5	0
Ülesanne 2	3	5	2
Ülesanne 3	5	5	0
Ülesanne 4	3	5	2
Ülesanne 5	3	5	2
Ülesanne 6	3	5	2
Ülesanne 7	3	5	2
Ülesanne 8	3	5	2
Ülesanne 9	5	5	0
Kokku	33	45	12

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.4 Õpilase 4 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	4	5	1
Ülesanne 2	5	5	0
Ülesanne 3	5	5	0
Ülesanne 4	3	3	0
Ülesanne 5	2	5	3
Ülesanne 6	4	5	1
Ülesanne 7	5	5	0
Ülesanne 8	3	4	1
Ülesanne 9	5	5	0
Kokku	36	42	6

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.5 Õpilase 5 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	5	5	0
Ülesanne 2	4	5	1
Ülesanne 3	4	5	1
Ülesanne 4	3	5	2
Ülesanne 5	3	5	2
Ülesanne 6	3	5	2
Ülesanne 7	3	5	2
Ülesanne 8	3	3	0
Ülesanne 9	4	5	1
Kokku	32	43	11

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.6 Õpilase 6 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	3	3	0
Ülesanne 2	2	3	1
Ülesanne 3	2	3	1
Ülesanne 4	2	2	0
Ülesanne 5	2	3	1
Ülesanne 6	2	3	1
Ülesanne 7	2	2	0
Ülesanne 8	2	3	1
Ülesanne 9	3	2	-1
Kokku	20	24	4

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.7 Õpilase 7 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	5	4	-1
Ülesanne 2	4	5	1
Ülesanne 3	2	5	3
Ülesanne 4	3	3	0
Ülesanne 5	3	5	2
Ülesanne 6	3	5	2
Ülesanne 7	4	5	1
Ülesanne 8	3	3	0
Ülesanne 9	3	5	2
Kokku	30	40	10

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.8 Õpilase 8 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	5	5	0
Ülesanne 2	3	5	2
Ülesanne 3	5	5	0
Ülesanne 4	3	3	0
Ülesanne 5	2	5	3
Ülesanne 6	3	5	2
Ülesanne 7	5	5	0
Ülesanne 8	3	4	1
Ülesanne 9	5	5	0
Kokku	34	42	8

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.9 Õpilase 9 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	5	5	0
Ülesanne 2	3	5	2
Ülesanne 3	5	5	0
Ülesanne 4	3	3	0
Ülesanne 5	3	5	2
Ülesanne 6	5	5	0
Ülesanne 7	2	5	3
Ülesanne 8	3	3	0
Ülesanne 9	3	5	2
Kokku	32	41	9

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.10 Õpilase 10 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	5	5	0
Ülesanne 2	3	5	2
Ülesanne 3	4	4	0
Ülesanne 4	3	3	0
Ülesanne 5	4	3	-1
Ülesanne 6	3	5	2
Ülesanne 7	5	5	0
Ülesanne 8	3	3	0
Ülesanne 9	3	3	0
Kokku	33	36	3

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.11 Õpilase 11 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	5	5	0
Ülesanne 2	3	4	1
Ülesanne 3	2	4	2
Ülesanne 4	3	3	0
Ülesanne 5	3	5	2
Ülesanne 6	3	5	2
Ülesanne 7	2	5	3
Ülesanne 8	3	4	1
Ülesanne 9	3	5	2
Kokku	27	40	13

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.12 Õpilase 12 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	5	5	0
Ülesanne 2	3	5	2
Ülesanne 3	2	5	3
Ülesanne 4	3	3	0
Ülesanne 5	3	3	0
Ülesanne 6	3	5	2
Ülesanne 7	3	3	0
Ülesanne 8	3	4	1
Ülesanne 9	3	5	2
Kokku	28	38	10

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.13 Õpilase 13 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	5	5	0
Ülesanne 2	5	5	0
Ülesanne 3	3	5	2
Ülesanne 4	3	3	0
Ülesanne 5	5	5	0
Ülesanne 6	3	3	0
Ülesanne 7	3	5	2
Ülesanne 8	3	3	0
Ülesanne 9	4	5	1
Kokku	34	39	5

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.14 Õpilase 14 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	3	5	2
Ülesanne 2	3	5	2
Ülesanne 3	5	5	0
Ülesanne 4	3	3	0
Ülesanne 5	5	5	0
Ülesanne 6	3	5	2
Ülesanne 7	2	5	3
Ülesanne 8	3	5	2
Ülesanne 9	3	5	2
Kokku	30	43	13

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.15 Õpilase 15 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	3	5	2
Ülesanne 2	2	5	3
Ülesanne 3	5	5	0
Ülesanne 4	3	3	0
Ülesanne 5	3	4	1
Ülesanne 6	5	5	0
Ülesanne 7	4	5	1
Ülesanne 8	3	5	2
Ülesanne 9	5	5	0
Kokku	33	42	9

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 4.16 Õpilase 16 tulemused ülesannete kaupa

Ülesanne	EH	JH	JH-EH
Ülesanne 1	5	5	0
Ülesanne 2	5	5	0
Ülesanne 3	5	5	0
Ülesanne 4	3	3	0
Ülesanne 5	5	5	0
Ülesanne 6	4	5	1
Ülesanne 7	5	5	0
Ülesanne 8	2	5	3
Ülesanne 9	5	5	0
Kokku	39	43	4

Märkus. EH – õpilase punktide arv eelhindamisel, JH – õpilase punktide arv järelhindamisel, JH-EH – eel- ja järelhindamisel saadud punktide vahe.

Lisa 5
Iseloomulikud eksimused vastamisel õpilaste kaupa

Õpil.	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.		9.		10.		11.		12.		13.	
	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH	EH	JH
1	6	1					3	2		1			1		1								1			
2	11	6	2										2										1		1	
3	2				2		1		1						1		1						3			
4							3	3	1				2										2		1	
5	6		1		3	1	3	1																		
6	13	18	2		1								1		1										7	3
7			1		6	3		1					3		1								3	1	1	
8							6	2					4						1						1	
9	4	2	3					1	2						1	1	1						1		1	
10	3	4			3		1		2	1						2					1		2	2		
11			14		1									1	1	3								1	2	
12	6	3			2			3			5		3	1											1	
13	1	1			6	1		3					2						1				1	1		
14	11								2									1			1	2			1	
15	5		1				1	2	2						1	1	1								1	
16							3	2	1								1								1	
K	68	35	24	0	24	5	21	20	11	2	5	0	18	2	6	8	4	1	2	0	2	2	14	5	18	3

Märkus. Õpil. – õpilane; EH – eelhindamine; JH – järelhindamine; K – kokku; 1.–13. – vastuse tüüp (vt lisa 3).

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina **Anna Maria Ülviste**

(autori nimi)

(sünnikuupäev: **25.09.1988**)

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

**Õppematerjalid toimetulekuõppe III arengutaseme õpilaste suhtlemiseks vajalike
pragmaatiliste oskuste arendamiseks,**

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on **Karl Karlep,**

(juhendaja nimi)

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

Tartus 21.05.2014 *(kuupäev)*