

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: eripedagoogika ja logopeedia

Janeli Auksmaa
PÕHIEMOTSIOONIDE MÕISTMINE NELJANDA KLASSI ÕPIRASKUSTEGA
ÕPILASTEL
magistritöö

Juhendaja: lektor Kaja Plado (MA)

Tartu 2017

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärk oli selgitada, kuidas mõistavad 4. klassi õpiraskustega õpilased põhiemotsioone ning võrrelda õpiraskustega ja eakohase arenguga õpilaste tulemusi. Lisaks sooviti teada saada, kas emotsiooni mõistmine sõltub selle tajumise viisist; millised põhiemotsioonid on kergemini, millised raskemini tuntavad; kas sugude vahel esineb erinevusi emotsioonide tundmisel ning milliseid väljendeid õpilased põhiemotsioonide nimetamisel kasutavad. Uuringus osales 32 õpiraskustega ja 32 kontrollgrupi 4. klassi õpilast. Hindamiseks kasutati emotsioonifotosid, -pilte ja -tegevuspilte, videoklippe ning esitatud emotsioonsõnu. Tulemustes ilmnes tendents kahe grupi vahel emotsioonide äratundmise osas. Lisaks erinesid tulemused sõltuvalt emotsioonide esitamise viisist (videolt vs fotolt). Statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud emotsioonide mõistmises sugude vahel. Töö tulemustest leiti ka paremini ja halvemini ära tuntavad põhiemotsioonid ning kasutatavad väljendid. Töö lõpus tuuakse välja soovitused õpetajatele, milliseid muudatusi võiks teha nimetatud teema raames õppesisus.

Märksõnad: õpiraskused, põhiemotsioonid

Understanding basic emotions by the 4th grade students with learning disabilities

The aim of the present study was to explain, how 4th grade students with learning disabilities understand basic emotions and to compare results of children with learning disabilities between typically developing children. Also, it was investigated if emotion recognition depends on how the emotion is presented, which basic emotions are more easy and more difficult to recognize, whether there are any differences between genders in terms of students feeling emotions and which expressions students use to state emotions. The study was conducted in 4th grade and included 32 students with learning disabilities and 32 students in control group. Photos, pictures, action pictures, video clips and words, that expressed emotions were used to carry out the study. The results found tendency in emotion recognition level between students with learning disabilities and their peers. The results also varied depending on the way emotions were performed (video vs photo), but there were no significant differences in emotion recognition between genders. The study found better and less recognisable basic emotions and presented expressions that students used to state emotions. At the end of the study there are recommendations for teachers what changes could be made in the learning content in the current subject.

Keywords: learning disabilities, basic emotions

Sisukord

Sissejuhatus	4
Emotsioonide olemus	4
Emotsioonide käsitlused	5
Põhiemotsioonid	6
Segaemotsioonid	8
Emotsioonide areng ja väljendamine	9
Emotsioonide areng	9
Emotsioonide mõistmine ja väljendamine	10
Verbaalse väljenduse mõistmine	13
Õpiraskused	15
Õpiraskustega õpilaste probleemid emotsioonide äratundmisel	16
Töö eesmärk, hüpoteesid ja uurimisküsimus	19
Metoodika	21
Valim	21
Mõõtvahend	22
Protseduur	23
Andmeanalüüs	24
Tulemused	25
Erinevused emotsioonide äratundmisel	25
Emotsioonide äratundmine sõltuvalt nende tajumise viisist	31
Emotsioonide äratundmine sõltuvalt emotsiooni keerukusest	32
Sugude vahelised erinevused emotsioonide mõistmiselt	32
Õpilaste kasutatud väljendid emotsioonide nimetamisel	34
Arutelu	37
Tänu sõnad	44
Autorsuse kinnitus	45
Kasutatud kirjandus	46
Lisad	51

Sissejuhatus

Emotsioonide olemus

Emotsioonid on inimese igapäeva lahutamatu osa. Inimene kogeb emotsiooni siis, kui sündmus on tema jaoks oluline. Emotsioonide ülesanne on anda sündmustele hinnang ja vastavalt situatsioonile reageerida. Võime hinnata sündmuse on nii inimestel kui loomadel. (Ennok, 2012).

Jüri Allik defineerib emotsiooni kui organismi seisundit „millega kaasnevad märgatavad kehalised muutused (nt hingamises, pulsis, näovärvis), mida inimene tõlgendab mingi tundmusena (näiteks paaniline hirm), ning mille nimetamiseks on keeles oma sõna (hirm) ja mis paneb meid tegutsema (põgenema)“ (Allik, 1997, lk 132).

Emotsioonid on psühholoogilised¹ protsessid, milles afektiivsed, kognitiivsed, käitumuslikud ja füsioloogilised komponendid on esmase tähtsusega. Näiteks ärevuse puhul võib inimene tunda enda rahutult ja pinges (afektiivne), murelikult (kognitiivne), tahet lahkuda olukorrast (käitumuslik/motivatsiooniline) ning millega võib kaasneda perifeerne aktiveerumine nagu näiteks südamekloppimine ja higistamine (füsioloogiline) (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2010; Scherer, 2009; Kikas, 2015). Scherer (2009) on mõistnud emotsioone kui arenevat dünaamilist protsessi, mis põhineb inimese subjektiivsel hinnangul tema jaoks olulistest sündmustest ning on psühholoogiline kultuurilise kohanemise mehhanism.

Ekman ja Cordaro (2011) on leidnud, et emotsioonid on automaatsed reaktsioonid, mis on universaalsed, ühised, kultuurispetsiifilised ja isikliku taustaga. Erinevatel rahvustel on erinevad hoiakud, väärtused, emotsioonsõnavara ja emotsioonide väljendusviis. Sõltuvalt kultuurist võidakse erinevalt sündmuse liigitada, neile hinnanguid anda jne. Seega kuigi emotsioonid on oma olemuselt universaalsed, on iga emotsioonikomponendi juures ka kultuurispetsiifilisi aspekte (Realo, 2002). Järelikult mõjutab emotsioonide väljendusviisi, mõistmist ja nendele reageerimist ka kultuuriline taust.

Emotsioone määratletakse tavaliselt kahe kontseptsiooni kaudu: diskreetsete kategooriate ja dimensioonipõhiliste lähenemiste järgi (Pajupuu, 2012). Vastavalt esimesele kontseptsioonile, on emotsioonid diskreetsed (*discrete emotions*). Selle mõtte järgi moodustavad *rõõm*, *kurbus* jne üksikud spetsiifilised kategooriad. Üldsusele on see rohkem

¹psühholoogia - uurimisvaldkond, milles psüühika funktsioone ja omadusi käsitletakse seoses muude eluprotsessidega ja organismi bioloogiliste tunnustega (Psühholoogia, s.a.).

tuntud kui Ekmani emotsioonide baasteooriate kontseptsioon ja seda on läbi aegade kõige laialdasemalt toetatud. Selle järgi on emotsioonid konkreetsed ning on tekkinud evolutsiooni käigus ja juurdunud inimese füsioloogilisse süsteemi (Cowie, Sussman, & Ben-Ze'ev, 2011). Diskreetsete emotsioonide teooria järgi eristatakse täismahulisi emotsioone ehk baasemotsioone nagu *hirm, rõõm, kurbus, vastikus, üllatus* ja *viha*; emotsioonilaadseid seisundeid nagu *kõhkklus, huvi, väsimus* jne ning segaemotsioone, mis väljenduvad juhul, kui toimub üleminek ühelt emotsioonilt teisele või kumbki emotsioon ei ole teisest tugevam (Pajupuu, 2012). Teise kontseptsiooni järgi on emotsioonid dimensioonipõhised ehk laiaulatuslikud. Siin eristatakse emotsioone peamiselt kolme astme järgi: valentsi-, aktivatsiooni- ja kontrollidimensiooni kaudu. Valents kirjeldab emotsiooni kui positiivset või negatiivset; aktivatsioon sündmusele reageerimise intensiivsust; kontrollidimensioon inimese oskust vallandunud emotsiooni kontrolli all hoida (Cowie et al., 2011; Scherer, 2005).

Emotsioonide käsitlused.

Enamuste emotsioonide teoreetiliste käsitluste järgi on emotsioonid psühholoogiliste ja füsioloogiliste protsesside kogum, milles on ühendav telg komponente, mis peavad olema olema, et me võiksime asja emotsiooniks kutsuda. Selle teooria üks silmapaistvamaid edendajaid on Klaus R. Scherer, kes on leidnud, et emotsiooni kutsuvad esile teatud eeldused või ajendid. Organismis toimub mingi muutus, mille tõttu reageeritakse ärritajale pärast seda, kui ollakse enda jaoks hinnatud olukorra tähtsust. Emotsionaalse hinnangu juures on tähtsad valents ja intensiivsus. Pärast olukorrale hinnangu andmist tekib füsioloogiline seisund, mis annab emotsioonidele reaalsuse. Kõigest eelnevast tekitab emotsioon käitumisvalmiduse ehk selle, kuidas emotsioone väljapoole avatakse. Emotsiooni kestus peab olema suhteliselt lühike, et inimene saaks paindlikult käituda (Scherer, 2005).

Kognitiivne lähenemisviis rõhub kognitiivsete protsesside ja eriti emotsioonidele hinnangu andmise tähtsusele. Ühe suuna järgi on emotsioonid vastavalt infole ajju kodeeritud, kusjuures tundekomponent on suhteliselt väheoluline. Teise suuna järgijad peavad emotsiooni põhiliselt tunde ja motivatsiooni/käitumise sulamiks (Cowie et al., 2011).

Erinevalt evolutsionistidest, leiavad sotsiaalsed konstruktivistid, et kultuuril on suur roll emotsioonide kujunemise ja tähenduse osas. Russelli (2003) järgi lisanduvad inimese bioloogilisele alusele ka sotsiaalsed faktorid. Teised sotsiaalsed teoretikud on väitnud, et emotsioon on otseselt aluseks inimeste omavahelisele suhtlemisele (Cowie et al., 2011).

Parkinson (1996) on leidnud, et iga inimese emotsioonid on siiski fundamentaalselt erinevad, aga sotsiaalse poole mõjul kujunenud, mille tõttu me reageerimegi sarnaselt ühistele

välisele ärritajatele. Järelikult on sarnaste diskreetsete emotsioonide tekke põhjuseks isiksuse areng, mitte inimese kui liigi areng. Sarnased emotsioonid on tekkinud ühiste kogemuste, mitte evolutsioonilise progressi alusel.

Põhiemotsioonid.

Põhiemotsioonideks peetakse kuut üksteisest kergesti eristatavat emotsiooni: *rõõm, kurbus, hirm, viha, vastikus* ja *üllatus* (Ekman & Friesen, 1975). Põhiemotsioone peetakse sünnipärasteks ning kõik inimesed sõltumata rahvusest, keelest ja kultuurilisest arengust tunnevad, mõistavad ja väljendavad neid ühtmoodi. Ekman (1982), viidatud Allik (1997), on leidnud, et miimika ja selle tõlgendamine ei sõltu kultuurist, vaid on pärit evolutsiooni varasemast astmest. Siiski pole psühholoogid jõudnud ühisele arvamusele, kui palju põhiemotsioone on olemas.

Ekman ja Davidson (1994), viidatud Ekman ja Cordaro (2011), on leidnud, et mõiste põhiemotsioon kannab endas kaht peamist omadust. Esimene neist on, et emotsioonid on konkreetsed (*discrete emotions*) ja neid on võimalik fundamentaalselt üksteisest eristada. Iga emotsioon sisaldab kindlaid näoilmeid, hääletooni ja žeste ning tänu sellele saab kindlaks teha, millise emotsiooniga on tegu. Teist omadust selgitatakse läbi sõna *esmane/põhiline (basic)*. Ollakse seisukohal, et põhiemotsioonid on olemas sünnist alates, kuid arenenud läbi kohanemise meid ümbritseva suhtes. Tänu bioloogilistele mehhanismidele oleme me suutelised reageerima elulistele ülesannetele, mis toovad meis välja emotsioone nagu näiteks *pettumus* ja *kurbus*.

Arvatakse, et mõned põhiemotsioonid on kergemini, mõned raskemini mõistetavad. Ennok (2012) järgi mõistavad lapsed põhiemotsioonidest paremini *rõõmu* ja *kurbust*, raskemini aga *üllatust* ja *hirmu*. Ka Durand, Gallay, Seigneuric, Robichon ja Baudoin (2007) on leidnud, et lapsed tunnevad paremini ära emotsioonid *kurbus* ja *rõõm*, kuid kõige raskemini *vastikuse*. Taoline tulemus on saadud ka autistlike laste hulgas – *rõõm* on kõige lihtsamini mõistetav emotsioon, kõige keerulisem aga *vastikus*. Üldiselt arvatakse siiski, et positiivsed emotsioonid on kergemini ja kiiremini ära tuntavad kui negatiivsed (Wong, Beidel, Sarver, & Sims, 2012).

Ekman ja Cordaro (2011) on loetlenud omadusi, mille järgi saab defineerida baasemotsioone:

- iseloomulik universaalne näoväljendus/miimika;
- iseloomulik füsioloogia;

- reaktsioonid on automaatsed;
- reaktsiooni põhjustavad iseloomulikud eelnevad sündmused;
- esineb ka teistel primaatidel;
- vallandub kiiresti;
- kestus on lühiajaline;
- tekib tahtmatult;
- iseloomulikud mõtted, mälestused ja kujutluspildid;
- põhineb subjektiivsel kogemusel;
- pärast emotsiooni kogemist on võimalik selgeks teha, mis sündmus selle vallandas;
- emotsiooni pole võimalik pidurdada;
- nii positiivset kui negatiivset emotsiooni on võimalik jõulisemalt edasi anda.

Ekman ja Friesen (1975) esitasid kuue põhiemotsiooni miimika kirjelduse:

- rõõm - inimese suunurgad on ülespoole kerkinud, hambad võivad paista aga ei pruugi, nina juurest huulte nurkadeni tekivad naeratuse kurrud, põsed on kõrgemale tõstetud, alumise silmalau ja välimiste silmanurkade juurde tekivad kortsukesed;
- kurbus - ülemised silmalaud on allapoole vajunud ja alumised ülespoole kerkinud, inimese suunurgad on alla vajunud või huuled värisevad, kulmu sisemised otsad võivad olla kergelt tõusnud ja kulmud omavahel kokku tõmmatud.
- viha – suu on avatud, huuled pinges ja kitsad, silmalaud on pinges, kulmud on omavahel kokku poole toodud ja madalamale vajunud,
- hirm – kulmud on kerkinud ja omavahel kokku poole toodud, silmad pärani avatud ja alumised silmalaud on pinges, pilk on intensiivne; huuled on kas tihedalt omavahel kokku surutud või natuke avali, moodustades ruudu kuju;
- vastikus - ülemine huul on tõstetud üles, alumine huul on kas tõusnud või madalamale vajunud, nina on krimpsus, kulmud on allapoole vajunud, alumised silmalaud on pinges ja ülespoole tõstetud ehk silmad on kergelt kisis;
- üllatus – suu on avatud (lõug alla vajunud), huuled pole pinges, silmad pärani lahti, kulmud on kõrgele kerkinud.

Ekman ja Cordaro (2011) on leidnud, et on palju erinevaid emotsioone, millest igaühe vallandab erinev sündmus ning millel on omad äratuntavad faktorid, mis omakorda põhjustavad teatud ettearvatavat käitumist. Siiski pole võimalik kõiki emotsioone nii selgelt defineerida nagu põhiemotsioone. Järgnevalt loetletaksegi kuue põhiemotsiooni vallandajad:

- viha – vallandub juhul kui keegi või miski sekkub soovitud eesmärgi saavutamisse. Samuti võib põhjuseks olla see, kui keegi soovib teisele halba teha (nii füüsiliselt kui psüühiliselt). Emotsiooni kogemisel tavaliselt soovitakse selle põhjustaja sekkumine peatada ning sageli võib see tähendada ka soovi põhjustajale viga teha (agressioon).
- hirm – tekib ohuolukorras, kus ähvardab nii psüühiline kui füüsiline oht. Hirm tekitab soovi peatuda (*freeze*) või põgeneda. Hirm on tihti üheks viha vallandajaks.
- üllatus – tekib siis, kui juhtub midagi ootamatut. Üllatus on kõige lühiajalisema kestvusega emotsioon.
- kurbus – vallandub juhul kui kaotatakse miski või keegi väga oluline. Kõige tugevamalt avaldub emotsioon juhul, kui sureb keegi lähedane. Kurbuse läbielamisel on mitu faasi. Esmalt võib tekkida soov alla anda. Seejärel võib see muutuda ka ahastuseks ning sealt edasi ärrituseks ja protestitakse kaotuse üle. Pärast seda jõutakse tagasi kurbuse faasi.
- vastikus – vastumeelsus, mis tekib millegi nägemise, lõhna või maitse tundmise tõttu. Vastikuse võib põhjustada ka vastumeelsus teise inimese tegevuse või mõtete vastu, mis on solvavad.
- rõõm – tekib juhul, kui kogetavad tunded on nauditavad.

Eelnimetatud põhiemotsioonid ja nendega kaasnevad näoilmed on universaalsed ja kõik maailma kultuurid tunnevad emotsiooni tänu miimikale ära. On leitud, et paremini mõistavad üksteist lähedase kultuuriruumiga inimgrupid ja et erineva kultuurilise taustaga inimesed tõlgendavad emotsioone erinevalt. Lisaks mõistavad inimesed täpsemini ära nende inimeste emotsioone, kes on nendega samast rassist, kuid elavad teises keskkonnas (Elfenbein & Ambady, 2003). Emotsioonipiltide ja emotikonide abil on uuritud jaapanlaste ja ameeriklaste emotsioonide äratundmist. Uuringust selgus, et jaapanlased rõhusid pilte vaadates enam silmadele, samas kui ameeriklased jälgisid rohkem suupiirkonda (Yuki, Maddux, & Masuda, 2007). Seega nende uuringute põhjal võib väita, et kultuurilised erinevused emotsioonide edasiandmisel ja tõlgendamisel on olemas.

Segaemotsioonid.

Segaemotsioonid on oma olemuselt põhiemotsioonidest keerukamad. Nendeks loetakse emotsioone *häbi, uhkus, süütunne, igavus, kadedus* jne. Nagu nimigi ütleb, on sega- ehk kompleksemotsioon mitme emotsiooni kombinatsioon. Näiteks emotsioon *uhkus* vallandub

siis, kui inimene hindab enda saavutatu suurepäraseks ja tunneb sellest rõõmu. Seega on emotsioone või emotsioonilaadseid tundeid segaemotsioonis mitmeid.

Segaemotsioone nimetatakse ka sotsiaalseteks või eneseteadlikeks emotsioonideks, sest nende juures on oluline inimese enda mina-pilt, tundmused, hinnangud ja väärtused. Samuti on olulised lastele õpetatavad ühiskondlikud standardid ja reeglid, mis võivad olla kultuuriruumi erinevad. Seetõttu näiteks emotsioon *häbi* ei pruugi erinevate inimeste puhul samas situatsioonis vallanduda, sest ühe inimese jaoks võib juhtunu olla häbiväärne, teise jaoks aga mitte (Ennok, 2012).

Emotsioonide areng ja väljendamine

Emotsioonide areng.

Kasvades areneb laps vaimselt ja füüsiliselt, sh emotsionaalselt. Areng toimub nii emotsioonide tajumise, väljendamise kui mõistmise tasandil.

Denham (2006), Denham ja Brown (2010), Konold ja Pianta (2005) ning National Research Council ja Institute of Medicine (2000), viidatud *Darling-Churchill* ja Lippman (2016), on leidnud, et isiksuse kujunemist mõjutavad sotsiaalsed ja emotsionaalsed kogemused oma esmaste hooldajate, teiste laste ja täiskasvanutega. Sotsiaalselt ja emotsionaalselt arenedes omandatakse pädevused suhete loomiseks ning oskused probleeme lahendada ja emotsioonidega toime tulla. Seega on ülimalt oluline, milline emotsionaalne toon valitseb lapse ja lapsevanema suhtluse vahel. Normaalse emotsionaalse arengu üheks peamiseks tingimuseks lapse jaoks on soojuse, kaitstuse ja turvatunde olemasolu. Kui lapse jaoks on need tingimused täidetud, julgeb laps ümbrust uurida ja erinevaid tundeid kogeda teades, et leiab alati kindluse oma vanema juurest (Ennok, 2012).

Ennok (2012) on toonud välja, et väga tähtsad on ka suhted õdede-vendade vahel. Õe ja/või venna olemasolu annab võimaluse õppida teineteise mõistmist ja mõjutamist. Juba väga noores eas õpitakse ära, kuidas ennast kuuldavaks teha, teist mõjutada, lohutada, narrida jne. Näiteks võivad negatiivsed suhted oma õdede-vendadega põhjustada hilisemas eas agressiivsust, närvilisust ja depressiooni. Analoogselt mõjuvad lapsele ka halvad suhted oma vanematega.

On leitud, et lisaks kultuuriruumile on emotsioonide kujunemisel tähtis roll ka ontogeneetilistel teguritel, ehk isiksuse arengul, mis mõjutab emotsioonide arengut tugevalt alates väga varajasest eluperioodist ja kestab terve elu. Isiksuse arenedes muutuvad hoiakud, emotsioonide esitusviis ning ka toimetulek emotsiooni vallandava käivitajaga (Ekman & Cordaro 2011).

Imiku puhul saame eristada positiivseid ja negatiivseid tundeid. Laps on kas rahul, mis väljendub naeratades, või rahulolematu, kui nutab. Aja jooksul emotsioonide reaktsioonid täpsustuvad ja muutuvad. Põhiemotsioonid arenevad eakohase arengu korral umbes 8.-9. kuu vanuselt, mil lapsed hakkavad kokku viima miimikat ja vastavat hääletooni. Segaemotsioonid, nagu häbi ja uhkus, ilmnevad kolme aasta vanuselt (Ennok, 2012). Durand jt (2007) uuringust selgus, et lapsed tundsid emotsiooni *rõõm* ja *kurbus* ära täiskasvanutega sarnasel tasemel 5.-6.-eluaastaks, emotsiooni *hirm* puhul jõuti samale tasemele 7.-eluaastaks, *viha* 9.-eluaastaks ja *vastikus* 11.-eluaastaks.

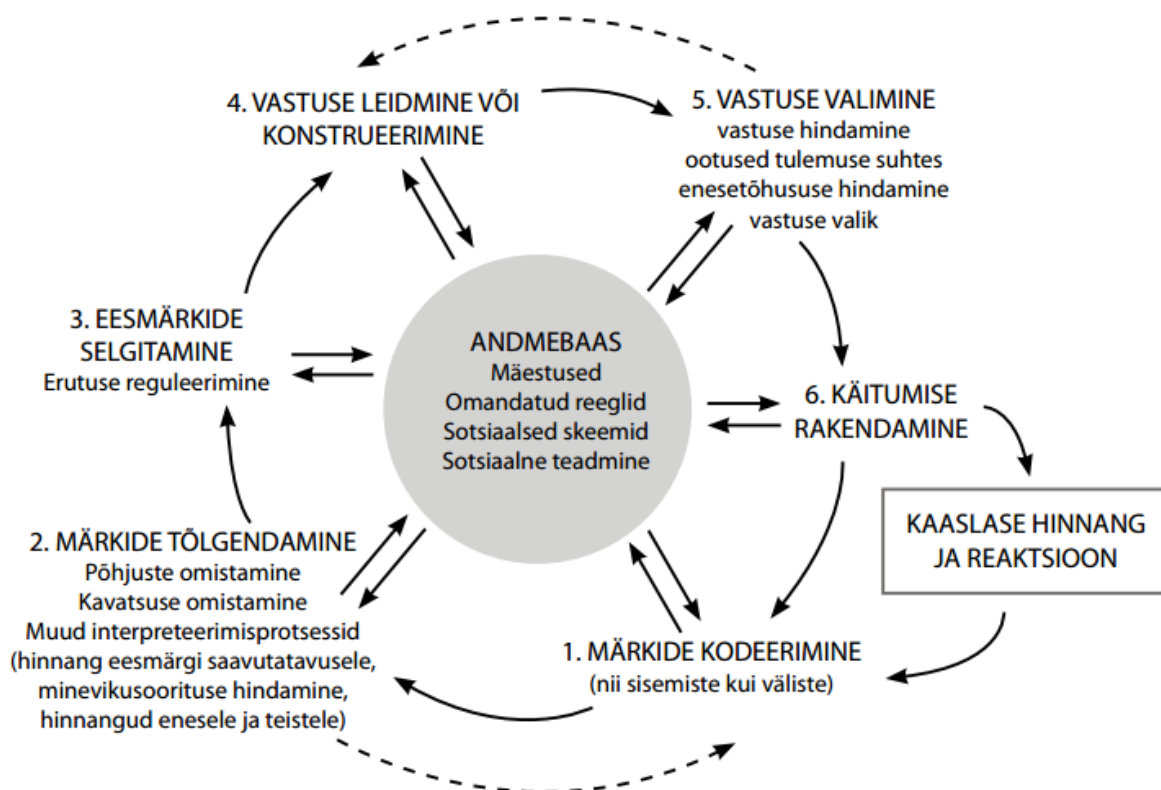
Aja jooksul muutuvad läbi kogemuste inimese väärtushinnangud ja hoiakud. Mägi (2010) arvates tunnevad kooli alguseks enamasti lapsi suhteliselt hästi ära nii enda kui ka teiste emotsioone, sh oskavad ka põhjendada, miks end nii tuntakse. Esimestel kooliaastatel tekib ka teadmine, et kogeda võib korraka mitut emotsiooni (näiteks võib korraka olla nii kurb kui ka vihane). Selles vanuses tuntakse emotsioone ära peamiselt tänu nähtavatele tunnustele. Näiteks võib esineda raskusi mõistmisega, et rõõmsat nägu tegev inimene võib siiski kurb olla. Algklassides areneb ja täieneb ka oskus mõista keerukamaid emotsioone nagu *uhkus*, *süütunne* ja *häbi*. Teise kooliastme lõpuks muutub teismeliste mõtlemine ja nägemus endast ning õpilane võib arvata, et tema tunded on unikaalsed ja keegi ei mõista neid. Seda nähtust kutsutakse *enesekohaseks müüdi*. Sellel perioodil peavad täiskasvanud lapsega suheldes olema taktitundelised ja kannatlikud.

Mill, Allik, Realo ja Valk (2009) on leidnud oma uuringus, et võrreldes üle 40-aasta vanuste inimestega, tunnevad 18-40-aastased inimesed paremini ära negatiivseid emotsioone nagu *kurbus* ja *viha*. Uurijad leidsid, et koguni 23% noorematest katsealustest tundsid, võrrelduna vanema grupiga, paremini ära kurbuse näoilme ja 5,7% nimetatud emotsiooni kõnes. Uurijad on ühe võimaliku põhjusena välja toonud, et vanemad inimesed väldivad tahtlikult negatiivseid emotsioone ja pööravad rohkem tähelepanu positiivsetele. Teiste põhiemotsioonide äratundmisel olid samuti tulemused nooremate grupis täpsemad, kuid seda oluliselt väiksemal määral kui negatiivsete emotsioonide puhul. Lisaks leiti, et naised saavutasid emotsioonide äratundmisel paremaid tulemusi kui mehed.

Emotsioonide mõistmine ja väljendamine.

Mägi (2010) järgi mõjutab emotsioonide teadvustamist ja nendest arusaamist lapse tunnetustegevuse arengutase. Emotsioonide mõistmine ja äratundmine hõlmab endas nii tähelepanuprotsesse (jälginine, eristamine) kui ka hoiakuid (kultuuriline taust, väärtushinnangud).

Kooli minnes on lapsel välja arenenud individuaalsed eripärad ja sotsiaalsed eelsoodumused ning tal on varasemad suhtlemiskogemused. See, millised sotsiaalsed suhtlemisoskused, väärtused, käitumisnormid jms lapsel on, sõltuvad sellest, kellega laps on lävinud ja millised on tema individuaalsed iseärasused. Järgnevalt esitatakse joonisel 1 laste infotöötlemise mudel. Mudelil on kirjeldatud sotsiaalse info töötlemise etapid enne käitumise avaldumist.



Joonis 1. Sotsiaalse infotöötlemise mudel laste sotsiaalses kohanemises (Crick & Dodge, 1994, viidatud Tropp & Saat, 2010).

Sotsiaalses olukorras saab laps mitmeid stiimuleid ning töötleb neid vastavalt situatsioonile. Crick ja Dodge (1994), viidatud Tropp ja Saat (2010), on leidnud, et olukorra tõlgendamine sõltub sellest, millised stiimuleid laps märkab. Laps märkab valikuliselt aga neid stiimuleid, mille kohta on tal mälestused ja kogemused. Pärast stiimulite vastuvõtmist asub laps infot tõlgendama vastavalt enda kogemustele, teadmistele ja väärtustele, proovides lähtuda teise inimese vaatenurgast ja kavatsusest. Võib juhtuda, et uues olukorras tõlgendatakse infot uut moodi ning olemasolevat „andmebaasi“ täiendatakse uue kogemusega.

Tõlgendades suhtlemisel infot valesti, võivad tekkida konfliktolukorrad, seejuures mõnel lapsel tekivad need olukorrad kergemini kui teisel. Tropp märgib, et käitumisprobleeme esineb rohkem poistel, võrrelduna tüdrukutega. On leitud, et suhe võib olla isegi viis poissi

ühe tüdruku kohta. Siiski on ka see tendents muutumas üle terve maailma, sh ka Eestis. Nimelt suureneb järjekindlalt käitumisprobleemide osakaal ka tüdrukute seas (Tropp, 2010).

Emotsioonid tekivad mingi kogemuse tulemusena. Kui kogemus on inimesele meeldiv, ilmneb see ka emotsioonides. Samuti on ka negatiivsete kogemuste puhul. Sellistel puhkudel räägitakse automaatsetest reaktsioonidest ehk emotsioonide kogemistest. Inimesed suudavad oma emotsioone ka suunata ning on võimelised emotsioonide juhtimist õppima. Emotsioonide reguleerimine tähendab aktiveerinud emotsiooni muutmist. Need muutused ilmnevad emotsiooni esinemise, tugevuse ja kestuse reguleerimises (Eisenberg & Spinrad, 2004). Näiteks kipuvad lasteaiaaegsed lapsed nende jaoks uudsetes situatsioonides käituma impulsiivselt. Seetõttu tuleb neile õpetada nii enda kui ka teiste inimeste emotsioonide mõistmist ja nendele reageerimist. Sellisteks õppe- ja kasvatustegevusteks sobivad hästi näiteks rolli- ja lavastusmängud, liisusalmide lugemine kasutades sobilikku miimikat, žeste, hääletooni jne (Ennok, 2012). Nagu on oluline õpetada lasteaiaaeglastele lastele emotsioonide mõistmist ja nendele reageerimist, tuleb selle valdkonnaga tegelemist jätkata ka vanemas eas. Seejuures inimene saab reguleerida nii enda emotsioone (näiteks vähendada stressi läbi eneserahustamise) kui ka inimeste vahelisi emotsioone (näiteks laps paneb kurva lapsevanema naerma) (Eisenberg & Spinrad, 2004). Seega emotsioonide reguleerimine ei tähenda ainult negatiivsete emotsioonide vältimist, vaid ka oskust ennast positiivselt meeletada (Kikas, 2015).

Blair ja Diamond (2008), Halle jt (2012), Herbert-Myers jt (2006) ning Konold ja Pianta (2005) järgi, viidatud Darling-Chruchill ja Lippman (2016), on seostatakse omavahel tihedalt kooliküpsust ja sotsiaalset-emotsionaalset arengut. Uuringud näitavad, et 5. eluaastaks kujunenud sotsiaalsete ja kaasnevate oskuste (näiteks tähelepanu jaotamine ja lähenemisviis õpitavale) järgi on võimalik üsna täpselt ennustada hilisemat sotsiaalset ja emotsionaalset toimetulekut. Siia alla kuuluvad näiteks oma käitumise juhtimine, sotsiaalsete sidemete loomine ja eakaaslastega seotud pettumuste talumine. Moffitt jt (2011) on leidnud, et need lapsed, kellel on suurem enesekontrollioskus, on täiskasvanuna parema tervisega (hoolditavad oma füüsilise eest, mõnuainete tarvitamise risk on madalam), keskmisest suurema sissetulekuga, saavad paremini majanduslikult hakkama ja satuvad harvem kuritegelikule teele.

Võimet hoida oma emotsioone kontrolli all, nimetatakse emotsionaalseks intelligentsuseks. Emotsionaalselt intelligentne inimene teab, millal tuleb hoida oma emotsioone tagasi ning millal ta võib end vabaks lasta. Samuti mõistab emotsionaalselt intelligentne inimene teise inimese emotsioone ka olukordades, kus emotsiooni pole nii kerge

ära tunda. Näiteks on kergem inimese tundeid mõista nähes teda nutmas, kuid muude märkide puhul võib emotsiooni tabamine olla oluliselt keerulisem (Evans, 2002).

Bill Rodgers on leidnud, et tuleb eristada emotsiooni ja selle väljendamise laadi. Näiteks üks võimsamaid emotsioone on *viha*. *Viha*, kui emotsioon, pole iseenesest üldse halb – tihti on see täiesti õigustatud ja loomulik. Näiteks võib viha vallandada olukord, mis on raske, stressi tekitav, ebaaus või ülekohtune. Eristada tuleb aga *viha* ja *agressiivsust*. Nii tugeva emotsiooniga toimetulek täiskasvanule pole lihtne, veel raskem aga lastele. Seetõttu tuleb lapsi mõista ja aidata nendel arendada sobivaid oskusi vihaga toimetulekuks ja tülide lahendamiseks (Rodgers, 2008). See mõte kandub üle ka teiste tunnete kogemisele. On täiesti normaalne tunda erinevaid negatiivseid emotsioone, aga seejuures peab teadma ja teadvustama, kuidas peab ja võib neid tundeid kogedes käituda. Õpilastel on erinevad oskused oma emotsioonide reguleerimise osas, kuid neid oskusi on võimalik arendada piisava toetuse olemasolul (Kikas, 2015).

Verbaalse väljenduse mõistmine

Vestluspartneriga suheldes toimub osalejate vaheline vastastikune mõjutamine, mille juures kõneleja ootab partneri reageerimist. Selleks reageeringuks võib olla kas tegevus, vastus vms. Adekvaatne vastureaktsioon saab toimuda aga juhul, kui lisaks ütluse sisule mõistetakse ka kõneleja kavatsusi ja ka motiive. Kui partner ei saa nendest aru, võivad tekkida konfliktid, sest ei mõisteta kõneleja kavatsust (Karlep, 2003). Konfliktid võivad tekkida nii suhete õpetaja-õpilane, lapsevanem-laps kui ka õpilane-õpilane vahel.

Edukaks eneseväljenduseks on vajalik laia sõnavara olemasolu. Mida laiem on sõnavara, seda rohkem on keelelisi vahendeid paremaks, täpsemaks ja selgemaks tunnete ja mõtete väljendamiseks. Kitsa sõnavara puhul võidakse kasutada ebatäpseid väljendeid, mistõttu võib soovitud mõte n-ö kaotsi minna, jääda rigiidseks või valet infot anda. Selle vältimiseks tuleb koolis järjekindlalt tegeleda sõnavara mahu laiendamise, sõnatähenduste täpsustamisega ja sõnade aktiveerimisega sõltumata lapse arengutasemest. Siiski tuleb õpiraskustega õpilaste osas rohkem tähelepanu pöörata, sest nende sõnavara on alati väiksem kui eakohase arenguga õpilastel (Karlep, 2003).

Igas kultuuris ja keeles oma emotsioonsõnavara. Jüri Allik ja Anu Realo (1997) on toonud välja, et Eesti asukoha tõttu maailmakaardil on eesti keele emotsioonsõnavara mõjutatud nii ida kui lääne kultuuri poolt. Võrreldes teiste maailma keeltega, on eesti keeles palju käändeid, puudub grammatiline sugu ja artiklid. Näiteks ei saa kõiki emotsioone edasi anda nimetavas käändes. Sõna *kimbatuses* koosneb alusest *kimbatus* ja järelliitest *-es*

(seesütlev kääne), mis viitab omakorda *millegi sees olemisele*. Seega on tavaline, et õpilased, eriti õpiraskustega õpilased, eelistavad pigem suurema sagedusega kasutatavaid ja seeläbi mõnevõrra lihtsamaid emotsioonsõnu (nt *viha, rõõm*). Selleks, et õpilased kasutaksid ka mõneti võõramaid emotsioone väljendavaid sõnu (nt *raev, imestunud*), tuleb emotsioonsõnavara arendamisega pidevalt tööd teha. Seeläbi muutuvad uued väljendid tuttavamaks ning lülituvad aktiivsesse sõnavarasse.

Lisaks emotsioonsõnavara valdamisele sõltub õeldu mõistmine ka vestluspartnerite pragmaatilistest oskustest ehk oskustest kasutada ja mõista keelt suhtlusolukordades (Padrik, 2016). Ütluse pragmaatilise tähenduse mõistmine tähendab, et mõistetakse partneri eesmärki ja kasutatavat suhtlusstrateegiat, ütluse vastavust tegevusele ning sotsiaalsele staatusele ja rollile konkreetses olukorras. Repliigi mõistmist mõjutab selle semantilise ja pragmaatilise tähenduse vahekord ja strateegia (viis, kuidas tahetud öelda – nt palve, meelitus, käsk, teatamine vms) või tuttavuse aste (Karlep, 2003). Padrik (2016) on toonud välja, et üheks heade pragmaatiliste oskuste kriteeriumiks on lapse teatud kognitiivse tegevuse tase. Sellest johtuvalt saab väita, et selles valdkonnas esineb probleeme paljudel õpiraskustega õpilastel (Pruulmann, 2010). Padrik (2016) rõhutab, et kõikidel alakõnega lastel esineb pragmaatiliste oskuste arengus puudujääke.

Verbaalsel suhtlemisel mängib õeldu mõistmisel suurt rolli ka rääkijate intonatsioon. Näiteks lause „ta sai lotovõidu“ puhul ütleb ütleja intonatsioon, kas ta on selle uudise üle rõõmus, kade või hoopis iroonitseb. Järelikult selleks, et me saaksime midagi öelda, peame mõtlema selle esitusviisile – lause semantikale ja prosoodiale – ehk mida ma tahan öelda ja kuidas ma pean seda esitama (Paulmann, Derek, Ott, & Kotz, 2011). Vähem tähtsad pole ka kõneleja žestid ja miimika, mis annavad partnerile lisainfot ja aitavad öeldut seeläbi paremini mõista (Pajupuu, 2011).

Bachorowski (1999) on leidnud, et kõikidel emotsioonidel on erinevad akustilised tunnused, mille tõttu suudavad kuulajad emotsiooni ära tunda ka ainult heli kuulates kõneleja ise nägemata (näiteks raadios, telefonis) (Tamuri, 2012).

Elektrofüsioloogilistest katsetest leitud tõendid näitavad, et emotsionaalsest prosoodiast ja emotsionaalsest semantikast arusaamine toimub mööda kaht erinevat, kuid siiski tugevas vastastikusel seoses ja võimalikult iseseisvat infot töötlevat kanalit pidi, mida teenindavad suure tõenäosusega osaliselt kattuvad närvivõrgud. On arvatud, et kõne mõistmine on protsess, milles läbitakse mitmeid astmeid. Nendest esimene aste on emotsionaalsete tunnuste (nagu tähendus, aktivatsioon ja valents) kokkurehendamise. Teises astmes lisatakse lausele mälust leitav emotsionaalne info ja kolmandas astmes kuulatud lause tõlgendatakse (Paulmann

et al., 2011). Järelikult on lause mõistmisel võrdselt tähtsad nii lause kui ka selle juurde kuuluv intonatsioon, millest viimane annab lausele täpse tähenduse.

Eestis on uurinud emotsionaalsete lausete akustikat, artikulatsiooni ja pauside sagedust Kairi Tamuri. Uurija on leidnud, et kurva emotsiooni puhul räägitakse vaiksemalt, aeglasemalt, pikemate pausidega ja ebatäpsema artikulatsiooniga. Seevastu rõõmsa ja vihasena räägitakse kiiremini, kuid artikulatsiooni täpsus on sama mis neutraalse emotsiooni puhul. Seega on etendatud emotsionaalse kõne puhul väga tähtis püüda saavutada emotsioonile omast akustikat ja artikulatsiooni (Pajupuu, 2012; Tamuri, 2010; Tamuri 2012).

Õpiraskused

Õpiraskusi defineeritakse läbi kahe süsteemi – haridus- ja meditsiinisüsteemi – ning need võivad olla oma laadilt nii ajutised kui ka püsivad.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (edaspidi PGS) (2016) defineerib haridusliku erivajadusega õpilase järgnevalt:

Haridusliku erivajadusega õpilane on õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppes eemalviibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed suhtlusvahendid, tugipersonal, spetsiaalse ettevalmistusega õpetajad), taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas (§46, lõige 1). Sellest johtuvalt loeb töö autor õpiraskusega õpilaseks õpilast, kellel on ajutine mahajäämus eeldatavate õpitulemuste saavutamisel ning kellele osutatakse õpiabi teenust.

Läbi meditsiinisüsteemi defineeritakse õpiraskused Rahvusvahelises haiguste klassifikatsioonis (RHK-10) järgmiselt:

Õpivilumuste spetsiifilised häired sisaldavad häirete gruppe, mis avalduvad õpivilumuste omandamise spetsiifilistes ja olulistes kahjustustes. Õpivilumuste arengu spetsiifilised häired ei ole teiste ebasoodsate faktorite mõju otsene tagajärg (vaimne alaareng, suured neuroloogilised puuded, nägemise või kuulmise korrigeerimatu puudulikkus, tundeeluhäired, õppimisvõimaluste puudumisest), kuid võivad esineda nendega samaaegselt. Õpivilumuste spetsiifilised häired ilmnevad sageli koos teiste kliiniliste sündroomidega (tähelepanu puudulikkuse või käitumishäire sündroom) või muude arenguhäiretega (mootorsete funktsioonide või kõne ja keele arengu spetsiifilised häired). Ei ole alust oletada, et nende häiretega laste areng on lihtsalt tavalisest aeglasem ja normi saavutavad nad hiljem. Paljudel juhtudel säilivad nende häirete jääknähud nii noorukiki kui ka täiskasvanueas (F81 Õpivilumuste spetsiifilised häired, s.a., para 5-7).

Kõrgesaar (2002) jaotab õpiraskusi ajutalitluse või aju struktuuri neurobioloogilisteks kõrvalekalleteks, mis on seotud inimese taju, mälu, mõtlemise ja kõnega. Õppimishäired avalduvad suulises ja kirjalikus kõnes, arutlus- ja meenutusoskuses, teabe struktureerimisel ja

arvutamisoskuses. Õpiraskustest on levinuimad eelkõige lugemise, õigekirja ja arvutamisvilumuse häired (Almqvist et al., 2004). Kõrgesaare (2002) järgi varieeruvad õpiraskused nii oma laadilt kui ka sügavuselt. Seega õpiraskustega lapsed on heterogeenne rühm, st et õpiraskustega laste tasemed ja õpioskused on erinevad (National Association of...).

Märgid lapse arengus, mille järgi võib ennustada õpiraskusi, võivad ilmned juba eelkoolieas, kuid häire diagnoositakse koolieas, mil suurenevad sotsiaalsed nõudlused lapsele (Almqvist et al., 2004).

Õpiraskusi ehk õpivilumuse häireid defineeritakse läbi mitme õppimisteooria. Traditsiooniline õpiraskuste mudel on nn defitsiidimudel, mis põhineb biheivioristlikul õppimisteoorial. Selle mudeli järgi peab õpilane omandama kindlad teadmised. Kui õpilane omandab need teadmised „defektselt“, siis tekib tal teadmiste „defitsiit“, puudulikku omandamist põhjustab aga tema võimete „defitsiit“. Selle mudeli järgi on probleem õppijas endas. Teine käsitlus põhineb sotsiaal-konstruktivistlikul teoorial, mille järgi õppimise ja mitteõppimise eest vastutab ka keskkond. Kolmanda käsitluse järgi on õpiraskused interaktiivne nähtus, milles on esindatud kolm komponenti, kelleks on õpilane, õpitav/õpetatav õppeaine ja õpetaja. Need kolm komponenti on omavahel vastastikku seotud (Martinson, 2010). Tänapäeval lähtutakse õpiraskuste käsitlemisel rohkem bioloogilistest ja intellektuaalsetest eeldustest, vähem sotsiaalkultuuriliste kogemuste pagasist. Näiteks toob Säljö välja, et Ameerikas nähakse suurt seost lapse edasijõudmise ja tema geneetilise pagasi vahel. Lastel on erinevad anded ja seega ka erinevad võimalused teadmisi omandada. See avaldub koolis, kus ühed lapsed on võimelised õppima ja teevad seda edukalt, kuid teistel sellisel tasemel võimeid pole ja neil läheb seetõttu kehvemini (Säljö, 2003).

Õppimisprobleemidele tähelepanu pööramine on lapse arengu seisukohalt oluline ühelt poolt õpitavate teadmiste ja oskuste omandamise tähtsuse tõttu, teisalt aga ka seepärast, et õppimishäiretest saavad alguse samuti paljud sotsiaalsed, emotsionaalsed ja motivatsiooniprobleemid (Almqvist et al., 2004).

Õpiraskustega õpilaste probleemid emotsioonide äratundmisel.

Eakohase arenguga õpilased on teise kooliastme alguseks võtnud omaks nii ühiskonnas kui ka koolis kehtivad reeglid ja normid ning käituvad nendele vastavalt. Selles vanuses õpilased on suhteliselt iseseisvad ja suutlikud edukalt lahendama omavahelisi probleeme ja tülisid. Lapse tunnete ja eneseregulatsioonioskuste areng jätkub kuni täiskasvanueani ning on seotud ka tunnetusprotsesside ja metatunnetuslike teadmiste arenguga. Enamik õpilasi ei vaja eneseregulatsioonioskuste õpetamist, kuid õpiraskustega õpilastel võib tulenevalt nende

madalama kognitiivse tegevuse taseme tõttu tekkida probleeme just eneseregulatsiooni osas. Eneseregulatsioonioskused on tihedalt seotud õpitulemustega ja suhetega nii õpetajate kui eakaaslastega (Mägi, 2010).

Õpiraskustega õpilastel tekitab probleeme emotsioonide äratundmisel pragmaatiliste oskuste madalam areng, mis tuleneb nende kognitiivse taseme iseärasustest (vt pkt 3). See tähendab, et suhtlemisel jääb osa infot mõistmata või mõistetakse valesti, mis viib kaaslaste tunnete valesti tõlgendamiseni ning võib põhjustada konflikte. Pragmaatiliste oskusi saab arendada harjutades vooruvahetust, teemas püsimist ja selle muutmist, aktiivse kuulamise oskust (Padrik, 2016). Selleks sobivad rollimängud, kus väljendatakse end täpselt ja selgelt, arutatakse tegelaste võimalike tunnete üle ja mängitakse läbi sobivaid stsenaariume soovitava käitumise saavutamiseks.

Õpiraskustega lastel kaasnevad psüühilised probleemid nagu vaimne väsimus, tähelepanu- ja keskendumisraskused, suutmatus õppida ja koolis käia. Sellest johtuvalt toob Martinson välja, et puudulike oskuste üheks mõjuks lapsele on ebaadekvaatsed reaktsioonid suhetes keskkonnaga. See tähendab, et vajalik info jääb keskkonnast saamata või seda võetakse vastu vaid osaliselt ja/või moonutatult (Martinson, 2010). Weiss (1984) ja Wong ja Wong (1980), viidatud Bauminger, Edelsztein ja Morash (2005), on leidnud, et õpiraskustega lapsed näitavad üles madalamat võimekust mõistmaks teiste vaatenurki ja kavatsusi võrreldes keskmiste akadeemiliste tulemustega eakaaslastega.

Kõrgesaare (2002) järgi iseloomulik lugemis- ja kirjutamisoskustega õpilastele piiratud sõnavara ja mõistemaailm ning analüüsi- ja sünteesivõime nõrkus. Sama saab öelda ka sekundaarse alakõnega laste kohta, kelle kõnearengu mahajäämust põhjustab mistahes astmes tunnetustegevuse mahajäämus, mis avaldub tihti segatüüpi spetsiifiliste arenguhäiretena. Sellel puhul segunevad kognitiivne, motoorne ja kõnearengu mahajäämus. Näiteks on alakõne III astmel olevatel lastel emotsioone ja hinnanguid väljendavate omadussõnade ning mentaalset tegevust väljendavate tegusõnade mõistmise ja kasutamise raskused (nt ehmuma, unistama, võrdlema, ahne, tagasihoidlik). Samuti nende laste eripäraks sõnatähenduste vähene diferentseeritus ja üldistatus ning raskused ülekantud tähenduste mõistmisel (Padrik, 2016).

Täiskasvanu elu on emotsioonide- ja tunneterikas. Kuna emotsioone on palju, võib lapsel esineda raskusi nende tõlgendamisel. Nimelt võib olla keerukas neid reaktsioone mõista ja nendele õigesti reageerida. Kovalets (2003) järgi reguleerivad emotsioonid lapse tähelepanu, mälu, mõtlemist ja ka teisi psüühilisi protsesse, sh ka tegutsemist. Ka eakohase arenguga lapsed ei suuda oma emotsioone alati õigesti juhtida. On vaja piisavalt aega ja taht selleks, et laps õpiks õigesti tajuma oma üleelamisi ning arusaama ja ka mõistma teiste laste ja

täiskasvanute emotsioone. Tähtis on, et laps õpiks juhtima oma emotsioone läbi enda käitumise pideva kontrollimise, saades seejuures täiskasvanult positiivse kinnituse.

Mõningatel juhtudel avalduvad lastel emotsionaalse sfääri arengus kõrvalekalded ja läbi selle ka laste käitumises. Nendel juhtudel jäävad emotsioonid primitiivseteks ja nõrgalt arenenuks, vähe diferentseerituks ja ühekülgses. Nende laste puhul ei avaldu sisemine emotsioon, mis tähendab, et nad ei mõista emotsioone. Seega ei oska nimetatud lapsed lugeda reaktsioone ja nendele ka reageerida või reageerivad valesti (ilma põhjusest naer, nutma puhkemised jne) (Kovalets, 2003).

Metsala, J. L., Galway, T. M., Ishaik, G., & Barton, V. B. (2016) on uurinud emotsioonide mõistmisoskust kliinilise diagnoosiga mitteverbaalse õpiraskusega ja eakohase arenguga laste vahel vanuses 6-15. Ilmnes, et õpiraskustega õpilased näitasid üles madalamat võimet tunda ära emotsioone ning oma emotsioone reguleerida võrreldes eakaaslastega. Bloom, E. & Heath, N. (2010) on uurides vanuses 12-15-aastaseid mitteverbaalse- ja üldise õpiraskusega ning eakohase arenguga noorukite võimet miimika järgi mõista emotsiooni, ja leidnud, et õpiraskustega õpilased saavutasid oluliselt madamad tulemused võrreldes eakaaslastega.

Teadlased on leidnud seose akadeemiliste raskuste ja sotsiaal-emotsionaalsete probleemide vahel õpiraskustega laste seas. Kavale ja Fornese (1996), viidatud Kõrgesaar (2002), metaanalüüs näitas, et 75% õpiraskustega lastel on sotsiaalsed-emotsionaalsed oskused puudulikud. Lapse sotsiaalne võimekus (näiteks sotsiaalne tunnetus, eakaaslastega suhtlemine, mäng) on seotud kognitiivse arenguga ja sotsiaal-emotsionaalse võimekusega. Sotsiaalne võimekus tähendab lapse võimet spontaanselt mõista ja õigesti tõlgendada verbaalset ja mitteverbaalset emotsionaalset vihjet; võimet ära tunda sotsiaalset ja emotsionaalset informatsiooni; kuidas suhelda teiste inimestega (näiteks kuidas alustada vestlust, kuidas pidada läbirääkimisi jne) ja võimet hinnata õigesti teise inimese vaimset seisundit.

Vähe on uuritud õpiraskustega laste emotsioonide mõistmist, sealhulgas keerulistest emotsioonidest arusaamist (nt uhkus, häbi), kombineeritud või peidetud emotsioonide mõistmist. Nimetatud emotsioonid mängivad olulist rolli eakaaslastega suhtlemisel lapseas. (Bauminger et al., 2005).

Õpiraskustega lastel on tihti puudulikult arenenud sotsiaalne tunnetus. Sellele viitavad järgmised tunnused:

- mõistetakse väärtalt sotsiaalseid vihjed;
- tõlgendatakse valesti teiste inimeste tunded;

- ei tunnetata, kui tüütavad teisi;
- ei olda teadlikud enda käitumise tagajärgedest;
- ei osata mõista teiste valikuid ja vaadata end kõrvalt (National Association of ..., s.a.).

Kuna emotsioonid tekivad kiiresti ja on lühiajalised (Scherer, 2005), siis lastel on raske neid märgata ja nendest aru saada. See pärsib aga laste võimekust emotsioonidele adekvaatselt reageerida. Õpiraskustega kaasnevad tähelepanuhäired, mis nende laste puhul teeb emotsiooni märkamise raskemaks ning mis võib põhjustada emotsioonide valesti mõistmist või mitte tajumist/märkamist (Mägi, 2010).

Töö eesmärk, hüpoteesid ja uurimisküsimus

Eestis on õpiraskustega, kõnepuudega ja kerge vaimupuudega õpilaste emotsioonide mõistmisoskust uurinud Elina Savinen aastal 2000 oma lõputöös „Emotsioonide mõistmise sõltuvus nende tajumise viisist (5.klassi näitel)“. Kairi Tamuri (2010, 2012) on uurinud, kuidas lause mõistmist mõjutab akustika, artikulatsioon ja kasutatavate pauside sagedus ning Mill jt (2009), kuidas emotsioonide mõistmist mõjutab vanus. Siiski võib väita, et õpiraskustega õpilaste emotsioonide mõistmist pole Eestis piisavalt käsitletud, eriti selles vanuses õpilaste seas ning võrrelduna eakohase arenguga õpilastega. Välismaal on Metsala jt (2016) ja Bloom, E. & Heath, N. (2010) leidnud õpiraskusega õpilaste ja eakohase arenguga õpilaste emotsioonide mõistmise oskuse vahel olulisi erinevusi.

Epstein, Kutash, & Duchnowski (1999); Forness, Freeman, Paparella, Kauffman, & Walker (2012), viidatud Buchanan, Nese ja Clark (2016), uurimistulemuste järgi esinevad 10-13% kooliealistel lastel emotsionaalsed ja käitumisprobleemid. Kõrgesaare järgi kaasneb õpiraskustega sageli tähelepanuvaegus ja hüperaktiivsus, käitumis- ja sotsialiseerumiskäitumised. Kavale ja Fornese (1996), viidatud Kõrgesaar (2002), ülevaates 152 uurimusest on leitud, et 75% õpiraskustega lastest on sotsiaalselt ebaküpsemad kui eakaaslased, mis võib omakorda põhjustada tõrjutust. Õpiraskustega lapsed kuuluvad seetõttu rohkem riskirühma võrreldes eakaaslastega.

PGS ütleb: „Üldhariduskoolis toetatakse õpilase vaimset, füüsilist, kõlbelist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut. Luuakse tingimused õpilase võimete tasakaalustatud arenguks ja eneseteostuseks ning teaduspõhise maailmapildi kujunemiseks“ (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2016, §3 lõige 1). Põhikooli riiklik õppekava lisab järgmise: „Põhikool kujundab väärtushoiakuid ja -hinnanguid, mis on isikliku õnneliku elu ja ühiskonna eduka koostoimimise aluseks“ (Põhikooli riiklik õppekava, 2014, §2 lõige 2). Analüüsides I õppeastmes õpetatavate ainete ainekavasid (Põhikooli riikliku õppekava ..., 2011), leiab

uurija, et pööratakse küll suhteliselt palju tähelepanu õpilase emotsionaalse arendamise tähtsusele, kuid õpetajatele on jäetud vabad käed selle teostamisele ainetundides. Nimelt pole täpselt määratletud, kui suures mahus emotsionaalse arendamisega ainetundides tegelema peaks. Sellest johtuvalt võib emotsionaalse poole arendamine mõneti siiski tahaplaanile jääda võrreldes näiteks õpioskuste arendamisega.

Õpilaste seas on emotsionaal- ja käitumisprobleemide osakaal järjest suurenevas. 4. klass on II kooliastme esimene klass ning selles vanuses hakkavad käitumisprobleemid ilmuma (Tropp & Saat, 2010), seejuures õpiraskustega õpilaste seas esineb nimetatud probleeme rohkem (Kõrgesaar, 2002). Ühtlasi selgus Durand jt (2007) uuringust, et 11-aasta vanuseks on kujunenud oskus mõista emotsioone samal tasemel täiskasvanutega. Seetõttu soovib töö autor uurida, kuidas mõistavad emotsioone ja milliseid emotsioone väljendavaid sõnu kasutavad 4. klassi õpiraskustega õpilased ning kas ja mil määral esineb kahe grupi vahel erinevusi, sh ka sugude vahel. Uuringu tulemustest selgub, kas emotsioonide mõistmise ja nende õpetamisega on vaja rohkem tegeleda I kooliastme ainetundides, eeskätt õpiraskustega õpilaste seas.

Toetudes teooriale, püstitati järgmised hüpoteesid ning uurimisküsimus:

1. **Õpiraskustega õpilased tunnevad emotsioone ära madalamal tasemel võrrelduna eakaaslastega.** Kõrgesaare (2002) järgi määratletakse õpiraskusi ajutalitluse või aju struktuuri neurobioloogiliste kõrvalekalletena, mis seostuvad inimese taju, mälu, mõtlemise ja kõnega. Õpiraskustega laste jaoks on probleemne adekvaatselt reageerida keskkonnas toimuvasse. See tähendab, et need lapsed ei mõista emotsioone, ei oska nendele reageerida või reageerivad nendele valesti (Kovalets, 2003). Sama tulemuse leidsid ka Metsala jt (2016) ja Bloom, E. & Heath, N. (2010).
2. **Lihtsam on emotsiooni ära tunda videolt võrrelduna fotoga.** Emotsioonid väljenduvad mitme kanali kaudu – žestid, miimika, hääletoon, ütluse sisu. Mida rohkem kanaleid on emotsiooni väljendamisel kasutatud, seda paremini on võimalik emotsiooni ära tunda (Pajupuu, 2011).
3. **Õpilased tunnevad paremini ära põhiemotsioonid rõõm ja kurbus, raskemini aga vastikuse** (Durand, 2007; Wong, 2012).
4. **Tüdrukud tunnevad emotsioone paremini ära võrrelduna poistega.** Tropp (2010) järgi esineb poistel rohkem käitumisprobleeme võrrelduna tüdrukutega. Nimelt on tüdrukud on empaatilisemad ja tunnevad võrrelduna vastassooga paremini oma suhtluspartneri emotsioone ära. Sama tulemuse leidsid ka Mill jt (2009).

Uurimisküsimus:

1. **Mis väljendeid kasutatakse emotsioonide selgitamiseks?**

Metoodika

Uuringus kasutati kvantitatiivset uurimismeetodit, kuna uuritakse konkreetse populatsiooni näitajaid ja tulemused üldistatakse. Uuringu eesmärk on kontrollida püstitatud hüpoteese ja leida vastus esitatud uurimisküsimusele. Kogutud tulemustele antakse arvvärtused. Andmed kogutakse testidega ja analüüsitakse statistiliste meetoditega (Õunapuu 2014). Magistritöös uuriti, kas 4. klassi õpiraskustega õpilastel võrrelduna eakohase arenguga õpilastega esineb emotsionaalse sfääri arengus erinevusi. Võrreldakse gruppide tulemusi.

Uurimistöös pöörati tähelepanu kuue põhiemotsiooni tundmisele. Vastavalt püstitatud hüpoteesidele ja uurimisküsimusele, täidetakse alljärgnevad ülesanded:

- välja selgitada, kas õpilased tunnevad ära fotol kujutatud emotsiooni näoilme järgi ja millist emotsiooni väljendavat sõna nad selleks kasutavad;
- välja selgitada, kuidas tulevad õpilased toime emotsiooni äratundmisega toetudes esitatud repliigile, etendatud žestidele ja miimikale;
- välja selgitada, kui täpselt suudavad õpilased ära tunda eeldatava emotsiooni näoilmet väljendaval pildil, fotol ja situatsioonipildil.

Valim

Uuringud viidi läbi Jõgevamaal 2017. aasta märtsis. Kasutati ettekavatsetud valimit, sest uurija valis ise uurimisobjektid. Valimi moodustasid Jõgevamaa koolide 4. klasside õpiabirühmade õpilased. Valimi koostamisel välistati vaimse alaarenguga lapsed.

Kontrollrühma moodustasid eakohase arenguga 4. klassi õpilased, kes õpiabi teenust ei saa. Kõigi uuringus osalevate õpilaste emakeel on eesti keel ja on pärit ükskeelsest perekonnast. Uurimuses osalemine oli vabatahtlik.

Uuringus osalesid kümne Jõgevamaa kooli 4. klassi õpilased. Lõpliku valimi suuruseks kujunes 32 õpiabiteenust saavat õpilast, kontrollrühmaks 32 eakohase arenguga õpilast. Kahe grupi sama suurus lihtsustab andmete analüüsimist ja tagab ühtlasi uuringu reliaabluse.

Vastanud õpilaste seas oli 23 tüdrukut (36%) ja 41 poissi (64%).

Uuringus moodustus seega kaks gruppi:

- a) 1. grupp – õpiabi rühmas käivad 4. klassi õpilased;
- b) 2. grupp – eakohase arenguga 4. klassi õpilased, kontrollrühm.

Järgnevalt on gruppide kaupa esitatud tabelis 1 uuringus osalenud õpilaste arvu ja vanust kirjeldav statistika.

Tabel 1. Kahe grupi vastajate arvu ja vanust kirjeldav statistika

		Õraskustega õpilaste grupp	Kontrollgrupp
Arv	Tüdruk	8 (25%)	15 (47%)
	Poiss	24 (75%)	17 (53%)
Vanus	Tüdruk	10,81	10,88
	Poiss	11,00	11,07

Mõõtvahend

Uurimistöös kasutati andmete kogumiseks koostatud testivormis mõõtvahendit (vt LISA 1). Nii õpiabirühmas kui ka eakohase arenguga õpilaste grupis täideti samad testid, mis viidi läbi võimalikult sarnastes tingimustes.

Õpilaste emotsioonide mõistmise hindamiseks koostati kolmest plokist koosnev uurimisvahend (LISA 1):

- a) näofotod kuue põhiemotsiooniga – õpilased nimetasid, mis emotsiooni nad pildil nägid. Näofotod kuue põhiemotsiooniga leiti H. Kivipõld-Verbitskas ja K. Kunto „Kõnearenduslikud mängud ja materialiseeritud õppevahendid väikelastele“ seast; Emotsioonpildid esitati järjekorras: 1. rõõm, 2. viha, 3. vastikus, 4. kurbus, 5. üllatus, 6. hirm.
- b) videovormis repliik – videos kasutati 5. klassi õpilast, kes luges näideldes repliigid videosse. Näopildid leiti kogumikust K. Ennok „Lapse emotsionaalne arendamine“.

Kasutatud repliigid ja nende järjekord, I ja II osa (vt ka videoklipid LISA 2):

1. „Mul oli täna nii tore päev!“ - *rõõm*
2. „Ma ei julge üksi kodus olla.“ - *hirm*
3. „Oi, seda ma küll ei oodanud!“ - *üllatus*
4. „Mulle ei meeldi need püksid!“ - *vastikus*
5. „Ma kaotasin oma telefoni ära.“ - *kurbus*
6. „Ma maksan neile kätte!“ – *viha*
7. „Oi, sa jõudsid nii kiiresti kohale!“ – *üllatus*
8. „Jess, mulle tulevad täna sõbrad külla!“ – *rõõm*
9. „Mh, mu sõbrad ei saa sünnipäevale tulla!“ – *kurbus*
10. „Fuhh, mulle ei meeldi heeringas.“ – *vastikus*
11. „Ma ei taha sinuga enam mitte kunagi rääkida!“ – *viha*
12. „Ma kardan kõrgust!“ - *hirm*

- c) emotsiooni väljendavad näofotod, –pildid ja tegevuspildid ning neid kirjeldavad emotsioonsõnad – uuritavad pidid ühendama emotsioonipildi sobiva emotsioonsõnaga. Näo- ja tegevuspildid leiti K. Ennok kogumikust „Lapse emotsionaalne arendamine“. Esitatud emotsioonsõnade järjekord: 1. kurbus, 2. rõõm, 3. üllatus, 4. vastikus, 5. hirm, 6. viha.

Töölehtede koostamiseks kasutati tekstitöötlusprogrammi Microsoft Word 2010. Uuriija kasutas uuringu läbiviimiseks programmi Microsoft PowerPoint 2010, millega esitati emotsioonpilte ja –sõnu. Videoklippide filmimiseks kasutati Nikon 3100 kaamerat.

Töölehe esimesel leheküljel pidid uuritavad täitma taustinfot andvad lüngad: õpilasele antud järjekorranumber, sugu ja täpne sünnikuupäev. Sisu järgi oli uuring jaotatud kolme plokki: (1) fotol oleva näoilme järgi emotsiooni äraarvamine; (2) videos etendatud repliigi, miimika, intonatsiooni ja žestide järgi emotsiooni äraarvamine ning (3) emotsioonsõna järgi emotsiooni väljendava foto, pildi ja tegevuspildi leidmine. Test ehitati üles printsiibil üldisemalt konkreetsemale, eesmärgiga vältida võimalust võimalikud õiged vastused eelmistele ülesannetele toetudes ära arvata.

Protseduur

Töö autor võttis koolidega telefonitsi ja meilitsi ühendust. Uuriija kirjeldas valimisse sobivaid õpilasi ning leppis kokku kohtumise uuringu tutvustamiseks koolide direktorite ja klassijuhatajatega. Esimesel kohtumisel selgitati uuringu eesmärgi ja uuringu läbiviimise protseduuri. Valimisse sobivatele õpilastele anti lapsevanema nõusoleku vormid (vt LISA 3) ja paluti need klassijuhataja kätte tuua seitsme päeva jooksul. Kokku võeti ühendust 14 kooliga. Nendest ühelt koolilt uuringus osalemiseks nõusolekut ei saadud ja kolm ei sobinud valimisse. Nelja õpilase vanemad uuringuks nõusolekut ei andnud.

Uurimisvahendi teise osa, videoklippide, koostamiseks võeti ühendust 5. klassi õpilasega. Õpilasele kirjeldati uuringut ja selle eesmärgi, tema rolli uurimisvahendi valmimisel ning selgitati, kellele valmivaid videoklippe näidatakse. Lapsevanem andis kirjaliku nõusoleku õpilase osaluseks uurimisvahendi valmimisel (vt LISA 3). Uurimisvahendi teine osa filmiti 1.03.2017.

Töö autor viis uuringud ise läbi. Uuringute läbiviimiseks koostas töö autor PowerPoint ettekande, kuhu oli lisatud ülesannetes kasutatavad näopildid, videod ja emotsioonsõnad. Uuringute läbiviimiseks kasutati ruumis olevat suurt ekraani ja kõlareid. Esmalt pidas uurija sissejuhatajaks lühikese vestluse teemal, mis on emotsioonid ja millised on emotsioone väljendavad sõnad: „Me kogeme päeva jooksul mitmeid tundeid. Mõnikord tunned sa end

vihaselt, mõnikord rõõmsalt, vahel on sul hoopis häbi. Selleks, et sa saaksid öelda, mis tundeid ehk emotsioone sa tunned, kasutame teatud emotsioone väljendavaid sõnu. Näiteks hirm, üllatus, rõõm jne.“ Seejärel näitas uurija uuritavatele üht emotsioonpilti ja palus õpilastel ära arvata, mis emotsioon pildil on. Iga ülesande alguses selgitas uurija töökorralduse suuliselt (vt uuringu täpsem juhend LISA 4). Kokku täitsid õpilased neli ülesannet: I ülesanne – kuue näofoto järgi emotsiooni äraarvamine; II ülesanne – 12-videoklipi järgi emotsiooni äraarvamine ja videole sobiva näopildi leidmine; III ja IV ülesanne – esitatud emotsioonsõna järgi sobiva emotsioonpildi ja -foto leidmine. Uuring mahtus ajaliselt alati ühe õppetunni sisse, enamasti saadi hakkama 30 minutiga.

Andmeanalüüs

Selleks, et teada saada kas esineb õpiraskustega õpilastel erinevusi emotsioonide äratundmisel võrrelduna eakohase arenguga õpilastega, moodustati kolmest plokist koosnev uurimisvahend. Ühtlasi uuriti, kas esineb erinevusi emotsioonide mõistmisel sugude vahel, emotsiooni äratundmist sõltuvalt selle esitamise viisist, millised emotsioonid on lihtsamini ja millised raskemini äratuntavad ning kasutatavaid emotsioon-sõnu. Kokku täideti neli ülesannet: emotsiooni äratundmine fotolt, emotsiooni äratundmine videolt ning emotsioonsõnale vastava emotsioonifoto, -pildi ja -tegevuspildi leidmine (koosnes kahest ülesandest). Kõikide ülesannete hindamisel kasutati ühepunktulist skaalat: 1 – õige vastus; 0 – vale vastus; tühi – õpilane ei vastanud. Kõikide ülesannete osas hinnati vastuste täpsust – täpne = õige, ebatäpne = vale (hindamise juhend LISA 5). Täpsed ja ebatäpsed vastused on välja toodud LISA 6.

I plokk – maksimaalselt võis esimeses ülesandes saada 6 punkti. Ühtlasi koostas uurija selles ülesandes nimetatud väljendite põhjal kirjeldava statistika (vt LISA 6).

II plokk – teises ülesandes jagas uurija tulemused kaheks: I osa moodustasid tulemused, mis käsitlesid emotsioonsõna; II osa moodustasid tulemused, mis käsitlesid valitud emotsioonpilti. Maksimaalselt võis saada mõlemas osas 12 punkti. Ühtlasi koostas uurija selles ülesandes nimetatud väljendite põhjal kirjeldava statistika (vt LISA 6).

III plokk – kolmandas ülesandes jagas uurija tulemused kolmeks osaks: I osa moodustasid tulemused, mis käsitlesid emotsiooni väljendavat näofotot; II osa moodustasid tulemused, mis käsitlesid emotsiooni väljendavat näopilti; III osa moodustasid tulemused, mis käsitlesid emotsiooni väljendavat tegevuspilti. Maksimaalselt võis kõikides osades saada 6 punkti. Neljandas ülesandes võis maksimaalselt saada 6 punkti.

Tulemused

Andmeanalüüsi meetod valiti vastavalt seatud hüpoteesidele ja esitatud uurimisküsimusele. Andmetöötlus toimus kasutades andmetöötluspaketti IBM SPSS Statistics 24 ja MS Excelit. Andmete analüüsimisel kasutati sõltumatute valimite teste, kuna võrreldi gruppide ja sugude vahelisi tulemusi. Selleks, et kinnitada või pöörata ümber püstitatud hüpoteesid gruppide vaheliste tulemuste, paremini ja halvemini tuntavate emotsioonide ja ülesannete raskusastmete osas, kasutati T-testi. T-testi kasutatakse juhul, kui on vaja võrrelda kahe arvulise tunnuse keskmisi väärtusi või kahe grupi ühe arvulise tunnuse keskmisi väärtusi (Rootsalu, 2014). Õpiraskustega õpilaste grupi sugude vaheliste erinevuste leidmiseks emotsioonide äratundmisel kasutati Mann-Whitney U-testi, kuna tüdrukute grupis oli vähe vastajaid. Uurimisküsimusele, kus taheti teada, milliseid väljendeid kasutatakse emotsioonide väljendamiseks, vaadati kirjeldavat statistikat.

Uurimisvahendi sisereliaablust näitab Cronbachi alfa. Cronbachi alfa väärtus peab olema suurem kui 0,7, et uurimisvahend oleks reliaabne (Rämmer, 2014). Järgnevalt on välja toodud kolme ploki Cronbachi alfa:

- Esimese ploki eesmärk oli teada saada, kas õpilased tunnevad ära fotol kujutatud emotsioone näoilme järgi ja millist emotsiooni väljendavat sõna nad selleks kasutavad (Cronbachi alfa 0,27).
- Teise ploki eesmärk oli välja selgitada, kuidas tulevad õpilased toime emotsioonide äratundmisega toetudes esitatud repliigile, intonatsioonile, etendatud žestidele ja miimikale ning millist emotsioonsõna selleks kasutatakse (Cronbachi alfa 0,79).
- Kolmanda ploki eesmärk oli välja selgitada, kui täpselt suudavad õpilased ära tunda emotsiooni näoilmet väljendaval pildil, fotol ja situatsioonipildil (Cronbachi alfa 0,65).

Erinevused emotsioonide äratundmisel

Võrreldes õpiraskustega õpilaste (rühm 1) ja eakohase arenguga õpilaste (rühm 2) oskust ära tunda emotsioone, ilmnes 1. ülesandes statistiliselt oluline erinevus emotsiooni *hirm* osas (vt tabel 2). Nimelt tundsid õpiraskustega õpilased emotsiooni ära madalamal tasemel kui eakohase arenguga õpilaste grupp. Sama tendents oli ka emotsiooni *vastikus* puhul, kuid statistiliselt olulist erinevust polnud. Statistiliselt oluline erinevus ilmnes tulemuse *kokku* osas, mille järgi õpiraskustega õpilased saavutasid madalamad tulemused kui kontrollgrupp.

Tabel 2. Vastajate nr 1 testi tulemuste keskväärtuste võrdlus rühma tunnuse alusel

Teema	Rühm	N	x*	SH	t-statistik	p*
Rõõm	1	32	0,97	0,18	-1,00	0,33
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Viha	1	32	1,00	0,00 ^a	puudus	puudus
	2	32	1,00	0,00 ^a		
Vastikus	1	30	0,23	0,43	-1,65	0,10
	2	30	0,43	0,50		p>0,05
Kurbus	1	32	0,81	0,40	-0,68	0,50
	2	32	0,88	0,34		p>0,05
Üllatus	1	28	0,88	0,34	0,35	0,72
	2	29	0,84	0,37		p>0,05
Hirm	1	32	0,29	0,46	-3,61	0,00
	2	32	0,72	0,46		p<0,01
Kokku	1	32	4,13 (69%)	0,98	2,90	0,01
	2	32	4,78 (80%)	0,83		p<0,05

Märkus: x* - aritmeetiline keskmine; SH – standardhälve; p* - statistiliselt oluline erinevus rühm 1 – õpiraskustega õpilased; rühm 2 – kontrollgrupp

^a – tulemused mõlemas grupis samad

Järgnevalt esitatakse kaks tabelit: tabelis on 3 näha emotsioonsõna valiku ja tabelis 4 emotsioonipiltide valiku täpsus. Tabelis 3 on välja toodud statistiliselt oluline erinevus emotsiooni *rõõm2* sõnavaliku osas. Samuti on tabelist 4 näha, et emotsiooni *rõõm2* pildi valiku puhul oli sama tendents, kuid statistiliselt olulist erinevust polnud. Statistiliselt oluline erinevus ilmnes tulemuse *kokku* osas, mille järgi õpiraskustega õpilased saavutasid madalamad tulemused kui kontrollgrupp.

Tabel 3. Vastajate nr 2.1. testi tulemuste keskväärtuste võrdlus rühma tunnuse alusel

Sõna	Rühm	N	x*	SH	t-statistik	p*
Rõõm1	1	32	0,88	0,34	-0,85	0,40
	2	32	0,94	0,25		p>0,05
Hirm1	1	32	0,81	0,40	-0,27	0,79
	2	31	0,84	0,37		p>0,05
Üllatus1	1	32	0,91	0,30	0,00	1,00
	2	32	0,91	0,30		p>0,05
Vastikus1	1	30	0,27	0,45	-0,09	0,94
	2	29	0,28	0,46		p>0,05
Kurbus1	1	32	0,88	0,34	-1,40	0,17
	2	32	0,97	0,18		p>0,05
Viha1	1	30	0,87	0,35	-1,43	0,16
	2	31	0,97	0,18		p>0,05
Rõõm2	1	32	0,84	0,37	-2,40	0,02
	2	32	1,00	0,00		p<0,05
Hirm2	1	32	0,91	0,29	-0,46	0,65
	2	32	0,94	0,25		p>0,05
Üllatus2	1	32	0,84	0,34	-0,35	0,72
	2	32	0,88	0,37		p>0,05
Vastikus2	1	31	0,58	0,50	-1,16	0,25
	2	29	0,72	0,46		p>0,05
Kurbus2	1	32	0,94	0,25	-1,44	0,16
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Viha2	1	32	0,97	0,18	-1,00	0,33
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Kokku	1	32	9,59 (80%)	1,54	-2,01	0,05 (0,049)
	2	32	10,28 (86%)	1,17		p<0,05

Märkus: x* - aritmeetiline keskmine; SH – standardhälve; p* - statistiliselt oluline erinevus rühm 1 – õpiraskustega õpilased; rühm 2 – kontrollgrupp

Tabelist 4 on näha, et emotsioonipildi valikul esinesid statistiliselt olulised erinevused emotsioonide *hirm1*, *kurbus1* ja *vastikus2* osas. Sama tendents oli ka emotsioonide *hirm2*, *üllatus2* ja *viha2* osas, kuid statistiliselt olulist erinevust polnud. Statistiliselt oluline erinevus ilmnis tulemuse *kokku* osas, mille järgi õpiraskustega õpilased saavutasid madalamad tulemused kui kontrollgrupp.

Tabel 4. Vastajate nr 2.2. testi tulemuste keskväärtuste võrdlus rühma tunnuse alusel

Pilt	Rühm	N	x*	SH	t-statistik	p*
Rõõm1	1	32	0,75	0,44	-0,92	0,36
	2	32	0,84	0,37		p>0,05
Hirm1	1	32	0,75	0,44	-2,10	0,04
	2	32	0,94	0,25		p<0,05
Üllatus1	1	32	0,94	0,25	-0,58	0,56
	2	32	0,97	0,18		p>0,05
Vastikus1	1	32	0,63	0,49	-0,70	0,48
	2	31	0,71	0,46		p>0,05
Kurbus1	1	32	0,72	0,46	-2,89	0,01
	2	32	0,97	0,18		p<0,05
Viha1	1	32	0,75	0,44	-0,92	0,36
	2	32	0,84	0,37		p>0,05
Rõõm2	1	32	0,84	0,37	-1,73	0,09
	2	32	0,97	0,18		p>0,05
Hirm2	1	32	0,84	0,37	-1,73	0,09
	2	32	0,97	0,18		p>0,05
Üllatus2	1	32	0,91	0,30	-1,80	0,08
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Vastikus2	1	32	0,81	0,40	-2,68	0,01
	2	32	1,00	0,00		p<0,05
Kurbus2	1	32	0,88	0,34	-1,34	0,17
	2	32	0,97	0,18		p>0,05
Viha2	1	32	0,84	0,37	-1,73	0,09
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Kokku	1	32	9,66 (81%)	2,64	-3,03	0,04
	2	32	11,16 (93%)	0,95		p<0,05

Märkus: x* - aritmeetiline keskmine; SH – standardhälve; p* - statistiliselt oluline erinevus rühm 1 – õpiraskustega õpilased; rühm 2 – kontrollgrupp

Järgnevalt on välja toodud videovormis esitatud 3. ülesande tulemused. Tabelid 5, 6 ja 7 näitavad vastavalt emotsioonsõnale sobiva emotsioonifoto (5), -pildi (6) ja emotsiooni väljendava tegevuspildi (7) leidmise tulemusi. Ülesandes, mis mõõtis õpilaste võimet esitatud emotsioonsõna järgi leida sobiv emotsiooni väljendav foto (tabel 5), statistiliselt olulist erinevust ei leitud. Ilmnes tendents, emotsioonide *kurbus* ja *hirm* osas. Samuti oli tendents tulemuse *kokku* osas, kuid statistiliselt olulist erinevust polnud.

Tabel 5. Vastajate nr 3.1 testi tulemuste keskväärtuste võrdlus rühma tunnuse alusel

Teema	Rühm	N	x*	SH	t-statistik	p*
Kurbus	1	32	0,94	0,25	-1,44	0,16
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Rõõm	1	32	1,00	0,00 ^a	puudus	puudus
	2	32	1,00	0,00 ^a		
Üllatus	1	32	0,94	0,25	0,00	1,00
	2	32	0,94	0,25		p>0,05
Vastikus	1	32	0,97	0,18	-1,00	0,33
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Hirm	1	32	0,81	0,40	-1,52	0,14
	2	32	0,94	0,25		p>0,05
Viha	1	32	0,97	0,18	-1,00	0,33
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Kokku	1	32	4,69 (78%)	0,74	-1,20	0,19
	2	32	4,88 (81%)	0,49		p>0,05

Märkus: x* - aritmeetiline keskmine; SH – standardhälve; p* - statistiliselt oluline erinevus

rühm 1 – õpiraskustega õpilased; rühm 2 – kontrollgrupp

^a – tulemused mõlemas grupis samad

Tabelis 6 annab ülevaate ülesandest, mis mõõtis õpilaste võimet esitatud emotsioonsõna järgi leida sobiv emotsioonipilt. Statistiliselt oluline erinevus ilmnes kokku tulemuste osas, mille järgi saavutasid õpiraskustega õpilaste grupp madalamad tulemused võrreldes kontrollgrupiga. Sama tendents oli ka emotsioonide *kurbus*, *rõõm*, *vastikus* ja *hirm* osas, kuid statistiliselt olulist erinevust polnud.

Tabel 6. Vastajate nr 3.2 testi tulemuste keskväärtuste võrdlus rühma tunnuse alusel

Teema	Rühm	N	x*	SH	t-statistik	p*
Kurbus	1	32	0,94	0,25	-1,44	0,16
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Rõõm	1	32	0,94	0,25	-1,44	0,16
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Üllatus	1	32	1,00	0,00 ^a	puudus	puudus
	2	32	1,00	0,00 ^a		
Vastikus	1	32	0,94	0,25	-1,44	0,16
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Hirm	1	31	0,90	0,30	-1,80	0,08
	2	31	1,00	0,00		p>0,05
Viha	1	32	0,97	0,18	-1,00	0,33
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Kokku	1	32	5,66 (94%)	0,65	-2,61	0,01
	2	32	5,97 (100%)	0,18		p<0,05

Märkus: x* - aritmeetiline keskmine; SH – standardhälve; p* - statistiliselt oluline erinevus

rühm 1 – õpiraskustega õpilased; rühm 2 – kontrollgrupp

^a – tulemused mõlemas grupis samad

Tabelist 7 on näha, et ülesande puhul, mis mõõtis õpilaste võimet leida esitatud emotsioonsõnale vastav tegevuspilt, alaülesannetes statistilist olulist erinevust ei leitud. Statistiliselt oluline erinevus ilmnes tulemuse *kokku* osas. Tendents oli emotsioonide *viha*, *rõõm*, *kurbus* ja *üllatus* osas, et õpiraskustega õpilaste grupp tunneb antud emotsiooni võrrelduna kontrollgrupiga madalamal tasemel ära, kuid statistiliselt olulist erinevust polnud.

Tabel 7. *Vastajate nr 3.3 testi tulemuste keskväärtuste võrdlus rühma tunnuse alusel*

Teema	Rühm	N	x*	SH	t-statistik	p*
Kurbus	1	32	0,88	0,34	-1,40	0,17
	2	32	0,97	0,18		p>0,05
Rõõm	1	32	0,72	0,46	-1,56	0,13
	2	32	0,88	0,34		p>0,05
Üllatus	1	32	0,78	0,42	-1,38	0,17
	2	32	0,91	0,30		p>0,05
Vastikus	1	32	0,94	0,25	-0,58	0,56
	2	32	0,97	0,18		p>0,05
Hirm	1	32	1,00	0,00 ^a	puudus	puudus
	2	31	1,00	0,00 ^a		
Viha	1	32	0,91	0,30	-1,80	0,08
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Kokku	1	32	5,22 (87%)	1,04	-2,17	0,04
	2	32	5,69 (95%)	0,64		p<0,05

Märkus: x* - aritmeetiline keskmine; SH – standardhälve; p* - statistiliselt oluline erinevus rühm 1 – õpiraskustega õpilased; rühm 2 – kontrollgrupp

^a – tulemused mõlemas grupis samad

Tabel 8 annab ülevaate ülesandest, mis mõõtis uuesti õpilaste võimet leida esitatud emotsioonsõnale vastav tegevuspilt. Leiti statistiliselt oluline erinevus emotsioonide *rõõm* ja *üllatus* ning tulemuse *kokku* osas, kus õpiraskustega õpilaste grupp saavutas madalamad tulemused võrreldes eakohase arenguga õpilaste grupiga. Sama tendents ilmnes ka emotsioonide *vastikus* ja *kurbus* osas, kuid statistiliselt olulist erinevust polnud.

Tabel 8. *Vastajate nr 4 testi tulemuste keskväärtuste võrdlus rühma tunnuse alusel*

Teema	Rühm	N	x*	SH	t-statistik	p*
Hirm	1	31	1,00	0,00 ^a	puudus	puudus
	2	32	1,00	0,00 ^a		
Rõõm	1	31	0,65	0,49	-2,46	0,02
	2	30	0,90	0,31		p<0,05
Vastikus	1	30	0,93	0,25	-1,44	0,16
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Üllatus	1	31	0,74	0,45	-3,23	0,00
	2	32	1,00	0,00		p<0,01
Kurbus	1	31	0,94	0,25	-1,44	0,16
	2	31	1,00	0,00		p>0,05
Viha	1	31	0,97	0,18	-1,00	0,33
	2	32	1,00	0,00		p>0,05
Kokku	1	32	5,03 (84%)	1,09	-3,71	0,00
	2	32	5,81 (97%)	0,47		p<0,01

Märkus: x* - aritmeetiline keskmine; SH – standardhälve; p* - statistiliselt oluline erinevus

rühm 1 – õpiraskustega õpilased; rühm 2 – kontrollgrupp

^a – tulemused mõlemas grupis samad

Kokkuvõtvalt tundsid õpilased esitatud emotsioonsõna järgi nii õpiraskustega õpilaste grupis kui ka eakohase arenguga õpilaste grupis paremini ära ülesandes 3.2 olnud näopildid. Kõige madalam skoor saadi ülesande 3.1 osas, kus õpilased pidid ühendama emotsioonsõna ja sellele vastava näofoto (võrdle tabelleid 5, 6, 7, 8).

Emotsioonide äratundmine sõltuvalt nende tajumise viisist

Järgnevalt on esitatud kaks tabelit, kus on välja toodud ülesannete 1. ja 2.1 „kokku“ väärtuste võrdlus mõlemas grupis. Teisest ülesandest valiti vaid ülesande sõnakasutust analüüsiv osa, sest selle alaülesande tulemustest on näha, mil määral emotsioone ära tunti.

Võrreldes tabelis 9 ja 10 välja toodud ülesannete 1 ja 2.1 koondtulemusi, ilmnes statistiliselt oluline erinevus mõlemas grupis. Nimelt tundsid mõlemas grupis õpilased paremini ära emotsioonid videotelt võrrelduna fotodega. Vaata ka tabelleid 2 ja 3, kust näeb nimetatud ülesannete alaülesannete tulemusi.

Tabel 9. *Õpiraskustega õpilaste grupi 1. ja 2.1 ülesannete koondtulemuste võrdlus*

Teema	N	x*	SH	t-statistik	p*
ül 1 kokku	32	4,13 (69%)	0,98	-19,26	0,00
ül 2.1 kokku	32	9,59 (80%)	1,54		p<0,01

Märkus: x* - aritmeetiline keskmine; SH – standardhälve; p* - statistiliselt oluline erinevus

ül 1 – fotod; ül 2.1 - videod

Tabel 10. *Kontrollgrupi 1. ja 2.1 ülesannete koondtulemuste võrdlus*

Teema	N	x*	SH	t-statistik	p*
ül 1 kokku	32	4,78 (80%)	0,83	-22,36	0,00
ül 2.1 kokku	32	10,28 (86%)	1,17		p<0,01

Märkus: x* - aritmeetiline keskmine; SH – standardhälve; p* - statistiliselt oluline erinevus

ül 1 – fotod; ül 2.1 - videod

Emotsioonide äratundmine sõltuvalt emotsiooni keerukusest

Selleks, et kontrollida püstitatud hüpoteesi – õpilased tunnevad paremini ära emotsioonid *rõõm* ja *kurbus*, halvemini *vastikuse* – paikapidavust, arvutati igas ülesandes olnud emotsioonigrupi aritmeetiline keskmine t-testi abil. Tulemused on saadud kõikide ülesannete lõikes ning esitatud paremus järjestuses tabelis 11.

Kõige paremini tunti ära emotsiooni *viha* (koondtulemus kahe grupi lõikes 96%), väga heal tasemel ka *kurbust* (94%). Järgnesid *üllatus* (91%), *rõõm* (89%) ja *hirm* (87%). Kõige madalamad tulemused saadi emotsiooni *vastikus* äratundmisel (75%).

Statistiliselt olulised erinevused kahe rühma vahel ilmnid emotsioonide *viha*, *kurbus*, *rõõm* ja *hirm* puhul, mille osas õpiraskustega õpilaste grupp saavutas koondtulemusena madalama tulemuse võrrelduna kontrollgrupiga. Sama tendents oli ka emotsiooni *üllatus* osas, kuid statistiliselt olulist erinevust polnud.

Tabel 11. *Kahe grupi emotsioonide äratundmise edukust kirjeldav statistika*

Teema	Rühm	N	x*	SH	t-statistik	p*
1. Viha	1	29	8,41 (93%)	1,02	-2,06	0,046
	2	31	8,84 (98%)	0,45		p<0,05
2. Kurbus	1	31	8,03 (89%)	1,11	-3,65	0,00
	2	31	8,81 (98%)	0,91		p<0,01
3. Üllatus	1	31	7,90 (88%)	1,33	-1,87	0,07
	2	32	8,44 (94%)	0,91		p>0,05
4. Rõõm	1	31	7,55 (84%)	1,36	-3,27	0,00
	2	30	8,50 (94%)	0,86		p<0,01
5. Hirm	1	26	7,19 (80%)	1,36	-3,54	0,00
	2	27	8,33 (93%)	0,96		p<0,01
6. Vastikus	1	29	6,31 (70%)	1,76	-1,94	0,06
	2	31	7,12 (79%)	1,17		p<0,05

Märkus: x* - aritmeetiline keskmine; SH – standardhälve; p* - statistiliselt oluline erinevus

rühm 1 – õpiraskustega õpilased; rühm 2 – kontrollgrupp

Sugude vahelised erinevused emotsioonide mõistmiselt

Selleks, et saada teada, kumb soogrupp tunneb paremini põhiemotsioone ära, võrreldi rühmiti ülesannete sooritatus. Järgnevalt esitatakse gruppide kaupa valikuliselt nende ülesannete

alaülesannete keskväärtuste tulemused, milles esines statistilist erinevust ning seejärel kõikide ülesannete koondtulemused.

Kuna õpiraskustega õpilaste grupis tüdrukute osakaal oli väike, kasutati tulemuste analüüsimisel Mann-Whitney U-testi. Kahe grupi (poisid – rühm 1 ja tüdrukud – rühm 2) tulemustes ilmnis statistiliselt oluline erinevus ülesandes, mis mõõtis videoklipi vormis esitatud emotsiooni *kurbus* mõistmisoskust (tabel 12). Nimelt tundsid poisid nimetatud emotsiooni selles ülesandes ära tüdrukutest paremini.

Tabel 12. *Õpiraskustega õpilaste grupi ülesande 2.1 emotsiooni kurbus võrdlus*

Poisid		Tüdrukud		Erinevus	
x*	SH	x*	SH	U	p
1,00	0,00	0,75	0,46	72,00	p<0,05

Märkus: x* - aritmeetiline keskmine; SH – standardhälve; p* - statistiliselt oluline erinevus

Tabelis 13 ilmnis tendents ülesande 3.1 osas, mis mõõtis õpilaste oskust mõista fotol kujutatud emotsiooni ja leida sobiv emotsioonsõna, kus tüdrukud saavutasid paremad tulemused kui poisid, kuid statistiliselt olulist erinevust polnud.

Tabel 13. *Õpiraskustega õpilaste kõikide ülesannete tulemuste keskväärtuste võrdlus soo tunnuse alusel*

Teema	Sugu	N	x*	SH	U-statistik	p*
ül 1	1	24	4,13 (69%)	1,04		0,98
kokku	2	8	4,13 (69%)	0,84	95,50	p>0,05
ül 2.1	1	24	9,54 (80%)	1,41		0,54
kokku	2	8	9,75 (81%)	1,98	82,50	p>0,05
ül 2.2	1	24	9,54 (80%)	2,75		0,58
kokku	2	8	10,00 (83%)	2,39	83,50	p>0,05
ül 3.1	1	24	4,58 (76%)	0,83		0,13
kokku	2	8	5,00 (83%)	0,00	72,00	p>0,05
ül 3.2	1	24	5,58 (93%)	0,72		0,32
kokku	2	8	5,88 (98%)	0,35	78,50	p>0,05
ül 3.3	1	24	5,25 (88%)	0,94		0,96
kokku	2	8	5,13 (86%)	1,36	95,00	p>0,05
ül 4	1	24	5,00 (83%)	1,14		0,87
kokku	2	8	5,13 (86%)	0,99	92,50	p>0,05

Märkus: x* - aritmeetiline keskmine; SH – standardhälve; p* - statistiliselt oluline erinevus
sugu 1 – poisid; sugu 2 – tüdrukud

Eakohase arenguga õpilaste grupis esines statistiliselt oluline erinevus ülesande 1 emotsiooni *kurbus* osas, mille puhul poisid tundsid emotsiooni paremini ära võrrelduna tüdrukute grupiga (vt tabel 14).

Tabel 14. *Kontrollgrupi ülesande 1 emotsiooni kurbus keskväärtuste võrdlus soo tunnuse alusel*

Poisid		Tüdrukud		Erinevus	
Keskmine	SH	Keskmine	SH	<i>t</i>	<i>p</i>
1,00	0,00	0,73	0,46	-2,36	<i>p</i><0,05

Märkus: x^* - aritmeetiline keskmine; SH – standardhälve; p^* - statistiliselt oluline erinevus

Tabelis 15 oli tendents ülesannete 2.1 ja 3.3 osas, mille järgi poisid saavutasid madalamad tulemused võrrelduna tüdrukute grupiga, kui statistiliselt olulist erinevust polnud. Ülesande 1 puhul on tendents vastupidine – poisid tundsid eakohase arenguga õpilaste grupis nimetud ülesandes paremini emotsioonid ära võrrelduna tüdrukute grupiga, kuid statistiliselt olulist erinevust polnud.

 Tabel 15. *Kontrollgrupi kõikide tulemuste keskväärtuste võrdlus soo tunnuse alusel*

Teema	Sugu	N	x^*	SH	t-statistik	p^*
ül 1	1	17	4,94	0,90	1,16	0,25
kokku	2	15	4,60	0,74		$p>0,05$
ül 2.1	1	17	10,06	1,14	-1,15	0,26
kokku	2	15	10,53	1,19		$p>0,05$
ül 2.2	1	17	11,18	0,95	0,13	0,90
kokku	2	15	11,13	0,99		$p>0,05$
ül 3.1	1	17	4,88	0,49	0,09	0,93
kokku	2	15	4,87	0,52		$p>0,05$
ül 3.2	1	17	5,94	0,24	-0,94	0,36
kokku	2	15	6,00	0,00		$p>0,05$
ül 3.3	1	17	5,53	0,80	-1,57	0,13
kokku	2	15	5,87	0,35		$p>0,05$
ül 4	1	17	5,76	0,56	-0,61	0,55
kokku	2	15	5,87	0,35		$p>0,05$

Märkus: x^* - aritmeetiline keskmine; SH – standardhälve; p^* - statistiliselt oluline erinevus
sugu 1 – poiss; sugu 2 – tüdruk

Õpilaste kasutatud väljendid emotsioonide nimetamisel

Selleks, et teada saada, milliseid väljendeid kasutasid õpiraskustega õpilased põhiemotsioonide väljendamiseks võrrelduna eakohase arenguga õpilastega ning kui suures osakaalus kasutati seejuures täpseid nimetusi, loeti kokku kõik õpilaste kasutatud väljendid ülesannete 1 ja 2.1 osas (vaata LISA 6). Tulemused toodi välja gruppide lõikes. Joonisel 2 on esitatud täpsete ja ebatäpsete väljendite osakaalu kirjeldus.

Emotsiooni *viha* osas kasutasid mõlemad grupid palju ootuspäraseid väljendeid. Siiski oli õpiraskustega õpilaste grupi tulemused vähesel määral madalamad kui eakohase arenguga õpilaste tulemused. Täpseteks loeti väljendid *viha*, *kuri/kurjus* ja *raev*. Õpiraskustega õpilaste

grupis kasutati proportsionaalselt sarnasel osakaalul väljendeid *viha* ja *kuri*, samas kui eakohase arenuga õpilaste grupp eelistas tunduvalt väljendit *viha* ning üks õpilane kasutas ka väljendit *raev*.

Emotsiooni *kurbus* osas kasutati mõlemas grupis suurel määral täpseid väljendeid. Ka selle emotsiooni puhul ilmnes, et õpiraskustega õpilaste grupis oli täpsete emotsioonsõnade osakaal madalam kui eakohase arenguga õpilaste grupis. Täpseteks loeti selle emotsiooni puhul ka väljendid *kurbus/kurb* ja *õnnetu*. Mõlemas grupis eelistati väljendit *kurb/kurbus*.

Emotsiooni *rõõm* osas kasutati mõlemas grupis palju täpseid väljendeid, kuid õpiraskustega õpilaste grupis oli täpsete väljendite osakaal madalam. Täpseteks loeti selle emotsiooni puhul väljendid *rõõm* ja *õnnelik*. Mõlemas grupis eelistati väljendit *rõõm*.

Emotsiooni *üllatus* osas kasutati mõlemas grupis suures osas ootuspäraseid väljendeid. Selle emotsiooni puhul kasutasid mõlemad grupid täpseid ja ebatäpseid väljendeid samas osakaalus. Täpseteks loeti nimetused *üllatus*, *ehmatas* ja *hämmastunud*. Mõlemad grupid eelistasid väljendit *üllatus*. Õpiraskustega õpilaste grupis kasutati kahel korral ka väljendit *hämmastunud*.

Emotsiooni *hirm* osas erinesid täpsete väljendite kasutamise osakaal grupiti suuremal määral. Ilmnes, et õpiraskustega õpilaste grupp kasutas täpseid väljendeid väiksemal määral võrrelduna eakohase arenguga õpilaste grupiga. Täpseteks väljenditeks loeti *hirm*, *kartlik/kartus* ja *ehmunud/ehmatav*, mida kasutasid mõlema rühma õpilased. Mõlemad grupid eelistasid väljendit *hirm*.

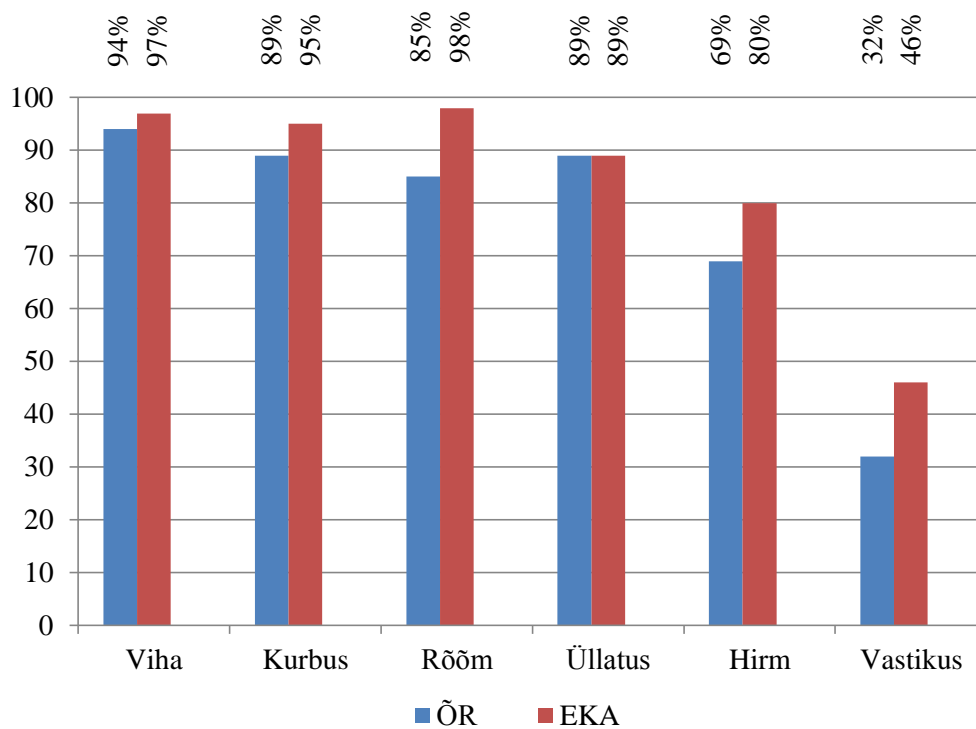
Emotsiooni *vastikus* puhul erinesid samuti täpsete väljendite kasutamise osakaal grupiti suuremal määral. Ilmnes, et õpiraskustega õpilased kasutasid täpseid väljendeid vähem kui eakohase arenuga õpilased. Üldiselt kasutati mõlemas grupis täpseid väljendeid vähesel määral. Täpseteks loeti väljendid *vastikus*, *rõvedus*, *ebameeldiv* ja *jäledus*. Õpiraskustega õpilaste grupis kasutati väljendeid *vastikus* ja *rõvedus* proportsionaalselt samal määral, neljal korral ka väljendit *ebameeldiv*. Kontrollgrupis eelistati väljendit *vastikus*, vähesel määral kasutati ka *rõvedus*, *ebameeldiv* ja *jäledus*.

Emotsiooni *vastikus* osas pakuti kokku 38 erinevat väljendit, kuid näiteks emotsioonide *viha* ja *rõõm* kohta kokku 9 erinevat väljendit.

Ebatäpseteks loeti need väljendid, mis ei andnud täpselt edasi esitatud emotsiooni. Nende hulka loeti need väljendid, mille abil kirjeldati tegevust (nt *naeratamine* pro *rõõm*; *midagi juhtus* pro *hirm*; *lollitab*, *pirtsutab* pro *vastikus*) või nimetati liiga üldise tähendusega omadussõnu (nt *tore*, *hea* pro *rõõm*; *nõme*, *paha* pro *vastikus*; *õel* pro *viha*). Ebatäpsete hulka arvestati ka need väljendid, mis kandsid teise emotsiooni tähendust (nt *üllatus* pro *rõõm*;

vihane, häbi pro vastikus) ning interjektsioonid ehk hüüdsõnad (nt *jee pro rõõm; vuhh pro vastikus*).

Joonis 2. Mõlema vastajate grupi täpsete väljendite kasutamise osakaal



Märkus: ÖR – õpiraskustega õpilaste grupp; EKA – eakohase arenguga õpilaste grupp

Arutelu

Magistritöös uuriti 4. klassi õpiraskustega õpilaste emotsioonide äratundmisoskust ning võrreldi õpiraskustega ja eakohase arenguga õpilaste tulemusi. Uuriti, kas esineb emotsioonide äratundmisel erinevusi nimetatud kahe grupi vahel ja emotsioonide äratundmist sõltuvalt selle tajumise viisist (foto, pilt, video, sõna). Lisaks uuriti, kas emotsioonide äratundmisel esineb erinevusi sugude vahel, millised emotsioonid on paremini ja halvemini äratuntavad ning milliseid emotsioonsõnu kasutatakse.

Esimene hüpotees oli, et **õpiraskustega õpilased tunnevad emotsioone ära madalamal tasemel võrrelduna eakaaslastega**. Hüpoteesile leiti kinnitus osaliselt. Statistiliselt olulisi erinevusi kahe grupi vahel ilmnes ülesannete alaülesannetes vähe, kuid pea kõikide ülesannete *kokku* tulemustes ilmnesid kahe grupi vahel suured erinevused. Vaadates ka ülesannete alaülesannete p-väärtusi, võis näha tendentsi, et õpiraskustega õpilaste grupp saavutas madalamal tasemel tulemused emotsioonide äratundmisel võrrelduna kontrollgrupiga. Tendentsi põhjus võib johtuda õpiraskustega õpilaste kognitiivse taseme arengu iseärasustest, mille tõttu ei pruugi nad reageerida adekvaatselt keskkonnas toimuvasse. Need õpilased ei pruugi märgata emotsiooni tabamiseks vajalikke märke (žestid, intonatsioon, miimika) ning see viib probleemideni emotsioonide mõistmisel, sealt edasi ka nendele reageerimisele (Kõrgesaar, 2002; Kovalets, 2003).

Põhjuseks, miks kahe grupi vahel statistiliselt olulist erinevust ei ilmnunud alaülesannete lõikes, võis olla tingitud väikesest valimist. Teiseks põhjuseks oli asjaolu, et mõned õpiraskustega õpilaste grupis olnud õpilased saavutasid väga head tulemused, mis olid lähedased eakohase arenguga õpilaste tulemustele. See tõstis aga kogu õpiraskustega õpilaste grupi koondskoori kõrgemaks. Selle põhjuseks võis olla tõik, et uurija kaasas õpiabirühma tervikuna, kontrollimata, kas kõik sellesse kuuluvad õpilased on ka reaalselt õpiraskustega (see tähendab, et mõni õpilane võis õpiabiteenust saada hoolimata sellest, et tal seda tegelikult vaja pole). Õpiraskustega õpilaste grupis olnud uuritavate tulemuste suurt varieeruvust võib selgitada ka asjaolu, et õpiraskused erinevad nii oma laadilt kui sügavuselt (Kõrgesaar, 2002; National Association of ..., s.a.), mis tähendab, et õpiabirühma kuuluvatel õppijatel ei pruugi probleemid uuritavas valdkonnas avalduda. Seetõttu said mõned õpiraskustega õpilased üsna madalad tulemused, samas kui teised tegid eakohase arenguga õpilastele sarnaselt hea soorituse. Seega peaks tulevikus uuringut kordama suurema ja täpsema valimiga. Adekvaatsema tulemuse saamiseks on otstarbekas enne põhiuuringut läbi viia ka näiteks vaimsete võimete test.

Vaadates kõikide plokkide õpilaste saavutatud tulemusi, selgub, et kõige paremad tulemused saadi mõlemas grupis III plokis, kus õpilased pidid leidma emotsioonsõnale sobiva emotsioonifoto, -pildi ja –tegevuspildi. Sellest võib järeldada, et õpilased küll tajuvad ja mõistavad emotsiooni, kuid jäävad hätta eneseväljenduse ja sõnavaliku osas. Seejuures tundsid õpilased emotsiooni paremini ära näo- ja tegevuspildilt, kehvemini näofotolt. Põhjus võib olla selles, et pildid olid selgejoonelised ja olematu taust-, „müraga“. Seevastu fotod olid värvilised, rohkema taust-, „müraga“ ning mõningate fotode erinevused olid küllaltki väikesed, mis raskendas miimika järgi emotsiooni väljalugemist. See tendents näitab, kui oluline on emotsiooni mõistmiseks vajalike vihjete (žestid, miimika jne) arusaadavus ja piisavus.

Statistiliselt olulised erinevused esinesid emotsioonide *hirm*, *üllatus*, *rõõm*, *kurbus* ja *vastikus* osas, emotsiooni *viha* osas aga mitte. Emotsioonide *hirm*, *vastikus* ja *üllatus* puhul oli tulemus eriti ootuspärane, sest neid emotsioone peetakse keerulisemateks (Durand et al., 2007; Ennok, 2012; Wong et al., 2012), mis õpiraskustega laste jaoks võib osutuda n-ö lisaraskuseks.

Teine hüpotees käsitles emotsioonide tundmist sõltuvalt nende tajumise viisist. Püstitati hüpotees, et **lihtsam on emotsiooni ära tunda videolt võrrelduna fotoga**. Püstitatud hüpotees leidis kinnitust. Ilmnes, et nii õpiraskustega kui ka eakohase arenguga õpilased saavutasid paremad tulemused ülesandes, milles emotsioon tuli ära tunda videolt. Selline tulemus ilmneb, sest videost on võimalik rohkem emotsioon-vihjeid välja lugeda võrrelduna fotoga. Infot kõneleja emotsioonist annavad videos repliik ehk öeldu sisu, rääkija intonatsioon (rahulik, ärev, vihane jne), žestid ja miimika. Kõik need komponendid annavad infot inimese emotsionaalse seisundi kohta ning seeläbi on rääkija meeleolust, tunnetest ja eesmärkidest kergem aru saada. Seevastu foto on staatiline ja infot emotsiooni kohta saab vaid fotol kujutatud näoilmele ehk miimika kaudu. Sama põhimõtte kandub edasi ka suhtlemisele eakaaslastega, õpetajatega, lapsevanemaga jne. Mida rohkem infokanaleid on haaratud, seda suurem tõenäosus on vestluspartneri eesmärgi, hoiakuid ja tundeid õigesti mõista (Pajupuu, 2010) ning sellega tuleb arvestada suheldes madala emotsionaalse arenguga õpilasega.

Kolmas hüpotees oli, et **õpilased tunnevad paremini ära emotsioonid *rõõm* ja *kurbus* ning halvemini *vastikuse***. Sellele hüpoteesile leiti kinnitus osaliselt – emotsioonide *kurbus* ja *vastikus* osas leiti kinnitus, emotsiooni *rõõm* osas mitte.

Ilmnes, et emotsiooni *kurbus* tunti mõlemas grupis ära heal tasemel. Tulemus on ootuspärane, sest antud põhiemotsiooni peetakse üheks lihtsamaks tänu oma selgesti eristuvale intonatsioonile ja miimikale (Durand et al., 2007; Ekman & Friesen, 1975; Ennok, 2012). Emotsiooni *rõõm* tunti ära oodatust keskpärasemal tasemel. Selline tulemus on

teooriaga vastuolus, sest kirjandusest selgus, et *rõõm* on üks kergemini äratuntavamaid emotsioone (Durand et al., 2007; Ennok, 2012; Wong et al., 2012). Antud tulemus võib olla seotud tööga, et mitmed õpilased eksisid emotsioonipildi valikul, arvates tähelepanematuses õigeks esimesena silma jäänud pildi (neutraalne emotsioon).

Emotsiooni *vastikus* tulemus on ootuspäraselt madal ja ühtib kirjandusest teadaolevaga, millest selgub, et nimetatud emotsioon on raskemini äratuntav (Durand et al., 2007; Wong et al., 2012).

Tähelepanuväärne on asjaolu, et kui võrrelda tulemusi grupiti, võib näha, et kuigi mõlema grupi vahel on keskmiselt 0,1 punktised vahed ja õpiraskustega õpilaste grupi tulemused on kontrollgrupi tulemustest madalamad, on suhted emotsioonide äraarvamisel grupiti samad, ehk et mõlemas grupis on emotsioonide tundmise paremusjärjestus sama.

Neljas püstitatud hüpotees oli, et **tüdrukud tunnevad emotsioone võrrelduna poistega paremini ära**. Püstitatud hüpotees ei leidnud läbiviidud uuringus kinnitust kummagi grupi lõikes.

Õpiraskustega õpilaste grupis ilmnes statistiliselt oluline erinevus ainult ühe ülesande alaülesande osas, kus selgus, et poisid saavutasid paremad tulemused kui tüdrukud. Siiski ülesannete koondskoorides statistiliselt olulisi erinevusi ei olnud. Vaadates tulemuste p-väärtusi, võib öelda, et ülesande osas, mis mõõtis õpilaste oskust mõista fotol esitatud emotsiooni ja leida sellele täpne väljend, olid erinevused kahe grupi vahel suuremad. Nimelt ilmnes, et tüdrukud saavutasid paremad tulemused kui poisid. Peab nentima, et õpiraskustega õpilase grupis olnud õpilaste jaotus oli ebestandartne (poisse 24, tüdrukuid 8), mistõttu võimalikke erinevusi kahe soogrupi vahel ei pruukinud seetõttu avalduda. Seega tuleks õpiraskustega õpilaste grupis katseid kindlasti korrata suurema ja parema jaotuvusega valimiga.

Eakohase arenguga õpilaste grupis ilmnes statistiliselt oluline erinevus ülesandes, mis mõõtis õpilaste oskust tunda ära emotsioon fotol nähtu järgi. Ilmnes, et poisid tundsid eelnimetatud ülesandes emotsiooni *kurbus* ära paremini kui tüdrukud. Ülesandes, kus õpilased pidid leidma tegevuspildile vastava emotsioonsõna, ilmnes tendents, et tüdrukud saavutasid paremad tulemused kui poisid. Eakohase arenguga õpilaste grupi kõikide ülesannete koondtulemustes statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenu.

Kuigi paari ülesande osas ilmnes tendents nii õpiraskustega õpilaste grupis kui kontrollgrupis, et tüdrukud saavutasid paremad tulemused võrreldes poistega, polnud vahesid sel määral, et hüpotees oleks leidnud kinnitust. Tulemused poiste ja tüdrukute vahel olid sarnased ning üldistust teha ei saa, kuna tulemused on kord ühe, kord teise soo kasuks. Seega

saab väita, et kummagi grupi lõikes erinevusi sugude vahel emotsioonide äratundmisel polnud. Tulemus on mõneti ootamatu, sest kirjanduse järgi on tüdrukud empaatilisemad ja nende seas ilmneb emotsionaal- ja käitumisraskusi vähem (Tropp, 2010). Samuti leidsid Mill jt (2009), et tüdrukud tunnevad emotsioone paremini ära võrrelduna poistega. Õpiraskustega õpilaste grupis võib tulemusi kallutada asjaolu, et poiste osakaal oli oluliselt suurem kui tüdrukute oma ning võimalik vahe kahe soo vahel ei tulnud seetõttu välja. Võttes arvesse kirjanduses välja toodut ja uuringu tulemusi, peab edaspidi uuringut kordama täiendatud mõõtvahendi ning suurema ja parema jaotuvusega valimiga.

Töö autor soovis teada saada, **milliseid väljendeid õpilased kasutavad põhiemotsioonide nimetamiseks**. Ilmnes, et valdavalt kasutasid õpilased emotsioonide puhul täpseid väljendeid. Siiski selgus, et õpiraskustega õpilased kasutasid vähem ootuspäraseid väljendeid kui kontrolligrupi õpilased.

Õpilased tegid väga häid sõnavalikuid emotsioonide *viha*, *kurbus* ja *rõõm* osas. Nende emotsioonide osas pakkusid õpilased mõlemas grupis kõige vähem erinevamaid variante. Seega tekitas nimetatud emotsioonid õpilaste seas kõige vähem segadust. Selle põhjuseks võis olla asjaolu, et *viha* puhul oli fotodel, pildidel ja videoklippides kasutatud väljendusriikast miimikat ja žeste, mida õpilastel oli kergem märgata võrreldes teiste emotsioonidega. Emotsioonide *kurbus* ja *rõõm* tulemused võivad johtuda asjaolust, et neid peetakse kergemini mõistetavateks emotsioonideks (Durand et al., 2007; Ennok, 2012; Wong et al., 2012). Võib eeldada, et seetõttu oskavad õpilased nimetatud emotsioone ka kõige paremini väljendada. Ka emotsioonide *üllatus* ja *hirm* puhul kasutasid õpilased mõlema grupi lõikes valdavalt ootuspäraseid väljendeid. Suuremal määral eksiti emotsiooni *vastikus* nimetusega, mille osas õpilased pakkusid rohkelt erinevaid, kuid ebatäpseid variante. Sarnane tulemus leiti ka Durand jt (2007) ja Wong jt (2012) uuringutes, kus samuti vastajate jaoks osutus keerukamaks emotsioon *vastikus*. Vaadates vastuseid nimetatud emotsiooni osas, siis ilmnes, et õpilased valdavalt tajusid, et tegemist on pigem negatiivse emotsiooniga, kuid ei suutnud end keeleliselt sobivalt väljendada. Veel üheks põhjuseks, miks nimetatud emotsiooni kohta nii palju valesid väljendeid kasutati, võib olla asjaolu, et selle emotsiooni äratundmisoskus areneb lapsel kõige hilisemalt (Durand et al., 2007) ning seetõttu õpilased ei mõistnud, mis emotsiooniga tegu oli. Sarnased tulemused leiti hüpoteesi puhul, mis käsitles emotsioonide keerukuse ja lihtsuse astet. Uuringu taustal võib järeldada, et selles vanuses õpilastele võib emotsioon *vastikus* põhjustada enim mõistmisprobleeme ja ka raskusi enese väljendamisel, sealt edasi võidakse valesti reageerida, mis võib äärmisel juhul viia ka konflikti tekkimiseni (Kovalets, 2003).

Lisaks ilmnes, et õpiraskustega õpilased kasutasid emotsiooni väljendamisel suurel määral ka teisi emotsioonsõna variante (näiteks *kuri pro viha, rõve pro vastikus*), samas kui eakohase arenguga õpilased eelistasid n-õ põhinimetusi. Tendents on huvipakkuv, sest kirjandusest selgus, et õpiraskustega õpilaste sõnavara on kitsam kui eakohase arenguga õpilaste sõnavara (Karlep, 2003), mis on mõneti vastuolus käesolevast uuringust leituga.

Uuringust selgus õpiraskustega õpilaste osas tendents, et nad mõistavad emotsioone madalamal tasemel võrrelduna eakohase arenguga õpilastega, mis on kooskõlas kirjandusest leituga (Bloom et al., 2010; Metsala et al., 2016; Tropp, 2010). Emotsionaalse arengu iseärasused võivad aga põhjustada madalamat akadeemilist edukust, sh ka mõjutada negatiivselt suhtlemisoskust (Darling-Churchill & Lippman, 2016; Kõrgesaar, 2002). Mõlemad nimetatud faktorid on aga väga olulised koolis hakkamasaamisel. Seega on tähtis, et õpetajad märkaksid probleeme varakult ja oskaksid eristada põhjuseid, miks on probleemid akadeemilises hakkamasaamises ja suhetes eakaaslaste või õpetajatega tekkinud ning kas selle probleemi võib tingida õpilase madalamalt arenenud emotsionaalne sfäär.

Emotsioonide teadvustamine ja äratundmine hõlmab endas nii tähelepanuprotsesse, kultuurilisi norme kui ka inimeses välja kujunenud hoiakuid ja väärtusi (Realo, 2002; Ekman & Cordaro, 2011; Parkinson, 1996; Scherer, 2009). Just väärtuste ja hoiakute osas saavad paljut ära teha nii lapsevanemad kui ka õpetajad. Koolis nähakse õpetajat kui isikut, kellel on väärtushinnangute ja käitumise kujundamisel kandev roll – õpetaja väärtushinnangud ja enesekehtestamise oskused peavad looma sobiliku õpikeskkonna ning olema eeskujuks õpilastele arendamiseks positiivselt nende väärtushinnanguid ja käitumist (Põhikooli riikliku õppekava ..., 2011). Kuna on teada, et inimesed suudavad oma emotsioone suunata, on võimelised oma emotsioonide juhtimist õppima (Eisenberg & Spinrad, 2004) ning end ka positiivselt meeletama (Kikas, 2015), on oluline neid oskusi õpilastele, eriti õpiraskustega õpilastele, õpetada. Õpetajal on võimalik nii ainetundidesse kui ka tundide välisesse aega leida võimalusi tegelemaks õpilaste emotsionaalse sfääri ja pragmaatiliste oskuste arendamisega ning koolis on algklassiealised õpilased selleks just kõige sobivamas eas lapsed. Nimelt annab selles vanuses õpilaste emotsionaalne arendamine paremaid tulemusi kui näiteks kolmandas kooliastmes õpilaste puhul (Mägi, 2010). Seega on tähtis probleemi võimalikult varajane märkamine ja sekkumine ning märkajaks ja sekkujaks koolis on õpetaja.

Õpilastes tuleb arendada mõistmist, et alati ei tunne osapooled samu tundeid. Mudeldades konfliktolukordi, arutades teiste ja enda negatiivseid ja positiivseid emotsioone ning selgitades, miks need tunded tekivad, arendatakse õpilases empaatiavõimet. Suurem empaatiavõime annab oskused õpilasele ära tunda olukorrad, mil ta peaks end n-õ tagasi

tõmbama (oht konflikti tekkeks) või hoopis näiteks enda abi pakkuma teise lohutamise näol. Oluline on ka, et õpilased teadvustaksid enda tundeid ja tunneksid need ära. Et aidata õpilasel enda tunnetega hakkama saada, soovitatakse kasutada käitumise tugikava, mis on õpilasele koostatud arvestades tema individuaalseid eripärasid (Tropp, 2010).

Õpiraskustega õpilastel lisandub lisaks kognitiivsete oskuste puudujäägile ka pragmaatiliste oskuste mahajäämus, millega peab õpetaja eraldi arvestama. Uuringu tulemustest selgus, et õpilased tundsid paremini ära emotsiooni juhul, kui oli võimalik näha rääkija miimikat ja žeste, kuulda öeldu sisu ja intonatsiooni. Suheldes madalate emotsionaalsete oskuste ja ka õpiraskustega õpilasega, peaks õpetaja rääkima rahulikult, kasutades head diktsiooni ja intonatsiooni. Õpilane peaks nägema ka suhtluspartneri näoilmeid, mis aitavad kaasa ütluse sisu mõistmisele. Eelnimetatud tulemused viitavad vajadusele tegeleda emotsioonide mõistmisega ka tekstidega töötades, sest neis enamasti puuduvad mitteverbaalsed väljendusvahendid, millele toetudes teise inimese tundeid mõista. Samuti ilmnes, et õpilased võivad küll tajuda emotsiooni õigesti, kuid ei leia selle väljendamiseks sobivaid keelelisi vahendeid. Seega on tähtis arendada õpilaste emotsionaalset sõnavara, et õpilane oskaks emotsiooni verbaalselt väljendada, sh ka eristada, millised on emotsioonsõnad ja millised pole. Selleks tuleb nii sõnavara mahtu laiendada, sõnatähendusi täpsustada kui ka uusi sõnu aktiveerida (Karlep, 2003). Oskus oma tundeid sõnastada annab õpilasele võimaluse ilma füüsilise kontaktita konflikte lahendada. Lisaks peaks õpetaja arvestama, et tulenevalt õpiraskusega õpilase pragmaatiliste oskuste puudujääkidest, tuleks vältida pingelistes olukordades irooniat, mis võib õpilase jaoks mõistmatuks jääda ning omakorda pahameelt tekitada.

Eesti keele ja kirjanduse ainekavas on välja toodud, et õpetajad peavad suunama õpilasi andma käsitletavatele teemadele emotsionaalset hinnangut, arutlema kõlbeliste normide ja väärtuste üle (Põhikooli riikliku õppekava ..., 2011). Lisaks soovitatakse kasutada nii rollimänge kui ka lavastusi (Padrik, 2016), sest need ärgitavad ühelt poolt õpilast mõtlema teise inimese tunnete üle, mõistma teise seisukohti ja käitumise põhjusi ning teisalt ka seda, kuidas emotsioone väljendada, et ka teised nendest õigesti aru saaksid (Ennok, 2012).

Esitatud soovitused on vaid mõned variandid paljudest, millega saab igapäevast õppetööd õpilaste emotsionaalse sfääri ja pragmaatiliste oskuste arendamise osas rikastada. Nimetatud teemadega tuleb järjepidevalt tegeleda, kandes neid väärtusi üle võimalikult paljudesse ainetundidesse. Seejuures on oluline, et ka õpetajad suudaksid emotsionaalselt toime tulla töös emotsionaal- ja käitumiskustega õpilastega ning ei solvaks isiklikus plaanis. On tähtis,

et õpetaja mõistaks, et käitumisprobleemide taga ei peitu alati kasvatuslikus plaanis tegemata jäetud töö, vaid kõrvalekalded emotsionaalses sfääris.

Johtuvalt magistritöös leitud tendentsist, leiab töö autor, et intellektipuudega õpilaste puhul on tõenäoliselt nimetatud probleemid veelgi tõsisemad kui õpiraskustega õpilastel ning töö nende õpilastega peab olema selles valdkonnas intensiivsem ja järjekindlam.

Tulenevalt magistritöö väikesest ja kitsast valimist, peab suhtuma töö tulemuste üldistamisse kriitiliselt: mõõtvahendi esimese plokki siserelevantsus oli väga madal ning kolmandas plokis madal. Seega vältimaks edaspidi võimalikke probleeme, peab mõõtvahendit kohandama ja täpsustama. Samuti peab veenduma edaspidi, et õpiraskustega õpilaste grupis oleks tegemist tõesti õpiraskustega õpilastega. Antud juhul ei saa välistada võimalust, et õpiabi rühmas võisid olla ka mõned õpilased ekslikult.

Uuringu väärtus seisneb kogutud tulemustes, eelkõige just õpiraskustega õpilaste osas. Nimelt on Eestis õpiraskustega õpilaste emotsionaalset sfääri uuritud võrdlemisi vähe ning magistritöös saadud tulemused näitavad, et ka tavakoolis õpiabi tundides käivatel õpilastel on tendents tunda ära emotsioone madalamal määral võrrelduna eakohase arenguga õpilastega. Emotsionaal- ja käitumisprobleemidega õpilaste hulk Eesti koolides kasvab (Tropp, 2010) ning antud tulemused võiksid aidata õpetajatel leida riskilapsi, paremini mõista õpiraskustega õpilaste tundeelutaset ja võimalike käitumisprobleemide tagamaid. Uuringus osalevate koolide õpetajatega vesteldes avaldati muret iga aastaga järjest süvenevate õpilaste emotsionaalsete ja käitumuslike probleemide üle ning oldi positiivsed, et õpilaste emotsionaalse poolega uurimisega tegeletakse. Lisaks andis uurija tagasisidet õpilaste tulemustest nendele klassijuhatajatele, kes sellest huvitatud olid.

Kokkuvõttes võib öelda, et kuigi õpiraskustega õpilaste ja eakohase arenguga õpilaste vahel põhiemotsioonide äratundmise osas statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud, on olemas tendents, et õpiraskustega õpilased siiski on nimetatud osas vähem arenenud. Lisaks kasutavad õpiraskustega õpilased rohkem ebatäpseid emotsioone väljendavaid sõnu võrreldes eakohase arenguga eakaaslastega. Peab nentima, et antud mõõtvahend ei olnud piisavalt adekvaatne hindamiseks antud valdkonda. Edaspidi peaks parandatud mõõtvahendi ja suurema valimiga uuringut kordama, saamaks teada, kas nimetatud gruppide vahel esineb erinevusi või mitte.

Tänuõnad

Soovin tänada oma juhendajat, lektor Kaja Pladot igakülgse toetuse, asjakohase kriitika ja nõuannete eest. Lisaks tänan kõiki uuringus osalenud õpilasi ja nende vanemaid, kes andsid loa õpilaste uurimiseks ning neid klassijuhatajaid ja kooli direktoreid, kes võimaldasid uuringu läbiviimist nende koolis. Tänan ka Jüri Allikut suunise eest teemaalase kirjanduse leidmiseks, Ene-Margit Tiitu andmeanalüüsi alaste nõuannete ja Liina Truud inglisekeelsete näpunäidete eest. Erilist tänu soovin avaldada õpilasele, kes aitas kaasa uurimisvahendi valmimisele.

Autorsuse kinnitus

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

Allkiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Allik, J. (1997). *Psühholoogia lihtsusest*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Almqvist, F., Ebeling, H., Heinälä, P., Karhu, J., Kumpulainen, K., Linna, S.-L., Lyytinen, H., ... Westerinen, H. (2004). *Laste - ja noortepsühhiaatria*. J. Liivamägi (Toim.). Kustannus Oy Duodecim.
- Bauminger, N., Edelsztein H. S., & Morash, J. (2005). Social Information Processing and Emotional Understanding in Children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (1), 45-61.
- Bloom, E., & Heath, N. (2010). Recognition, Expression, and Understanding Facial Expressions of Emotion in Adolescents With Nonverbal and General Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(2), 180–192.
- Buchanan, R., Nese R. N. T., & Clark, M. (2016). Stakeholders' Voices: Defining Needs of Students with Emotional and Behavioral Disorders Transitioning between School Settings. *Behavioral Disorders*, 41 (3), 135–147.
- Cowie, R., Sussman, N., Ben-Ze'ev, A. (2011). Emotions: concepts and definitions. P. Petta (eds.), *Emotion-Oriented Systems: The Humaine Handbook*. Berlin–Heidelberg: Springer, lk 9–31.
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45 (6), 1–7.
- Durand, K., Gallay, M., Seigneuric, A., Robichon, F., & Baudoin, J-Y. (2007). The development of facial emotion recognition: The role of configural information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 97 (1), 14–27.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334–339.
- Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic. *Emotion Review*, 3 (4), 364–370.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: a guide to recognizing emotions from facial clues*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Elfenbein, H. A., & Ambady, N. (2003). When familiarity breeds accuracy: Cultural exposure and facial emotion recognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 276-290.
- Ennok, K. (2012). *Lapse emotsionaalne arendamine*. Atlex.
- Evans, D. (2002) *Emotsioon. Sentimenditeooria*. Tallinn: Valgus.
- F81 Õpivilumuste spetsiifilised häired. (s.a.). Külastatud aadressil http://www.kliinikum.ee/psyhhaatriakliinik/lisad/ravi/ph/80psyhhol_arengu_haired_e.htm#F81_Õpivilumuste_spetsiifilised_häired
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.
- Jõgi, A-L., & Aus, K. (2015). Õpipädevus. Õpioskused ja nende areng kolmandas kooliastmes. E. Kikas, & A. Toomela (Toim.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 80-81). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kikas, E. (2015). Tunnetusprotsessid, uskumused, emotsioonid ja motivatsioon. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. E. Kikas, & A. Toomela (Toim.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 34-62). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Martinson, M. (2010). *Õpiraskused. Kelle probleem? Kust otsida lahendusi?* Tallinn: Kirjastus Koolibri.
- Metsala, J. L., Galway, T. M., Ishaik, G., & Barton, V. B. (2016). Emotion knowledge, emotion regulation, and psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 23 (5), 609–629.
- Mill, A., Allik, J., Realo, A., & Valk, R. (2009). Age-Related Differences in Emotion Recognition Ability: A Cross-Sectional Study. *US: American Psychological Association*, 9 (5), 619–630.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., ... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. (J. J. Heckman, eds.), *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108 (7), 2693-2698.

Mägi, K. (2010). Emotsionaalne ja enesekohaste oskuste areng. E. Kikas (Toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastme* (lk 106-122). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

National Association of Special Education Teachers (s.a). *Characteristics of Children with Learning Disabilities. Naeset LD Report #3*. Külastatud aadressil http://www.naset.org/fileadmin/user_upload/LD_Report/Issue__3_LD_Report_Characteristic_of_LD.pdf.

Padrik, M. (2016). Alakõne. M. Padrik, & M. Hallap (Toim.), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 305-356). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Pajupuu, H. (2012). Emotsioonid – kõnetehnoloogia olevik ja tulevik. *Keel ja Kirjandus*, 8-9, lk 629-643.

Parkinson, B. (1996). Emotions are social. *British Journal of Psychology*, 87, 663-683.

Paulmann, S., Derek, V. M., Ott, D. V. M., & Kotz, S. A. (2011). Emotional Speech Perception Unfolding in Time: The Role of the Basal Ganglia. W. H. Meck (eds.), *Plos One*, 6 (3), 1-12.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 36-48.

Pruulmann, K. (2010). Õpiraskustega õpilased. E. Kikas (Toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (186-214). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Psühhobioloogia (s.a). Külastatud aadressil <http://entsyklopeedia.ee/artikkel/ps%C3%BChhobioloogia>

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2016). *Riigi Teataja I 2010, 3, 46*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>

- Põhikooli riiklik õppekava. (2014). *Riigi Teataja I 2011, 2*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001?leiaKehtiv>
- Põhikooli riikliku õppekava ainevaldkondade kavade tekstiversioonid. (2011). *Lisa I. Keel ja kirjandus*. Külastatud aadressil <https://oppekava.innove.ee/pohiharidus/>
- Realo, A. (2002). Emotsioonid. J. Allik, & M. Rauk (Toim), *Psühholoogia gümnaasiumile* (lk 177-189). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Rodgers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Rootalu, K. (2014). *T- test*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/t-test>.
- Russell, J. A. (2003). Core Affect and the Psychological Construction of Emotion. *Psychological Review*, 110 (1), 145-172.
- Rämmer, A. (2014). *Valiidsus ja reliaablus*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valiidsus-ja-reliaablus>
- Sabini, J., & Silver, M. (2005). Ekman's basic emotions: Why not love and jealousy? *Cognition and Emotion*, 19 (5), 693-712.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44 (4), 695-729.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and Emotion*, 23 (7), 1307-1351.
- Säljö, R. (2003). *Õppimine tegelikkuses. Sotsiokultuuriline käsitus*. Trükikoda AS Võru täht.
- Tamuri, K. (2012). Kas formandid peegeldavad emotsioone? H. Metslang, M. Langemets, M.-M. Sepper (Toim.), *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 8, (231-243). Tallinn: Eesti Rakenduslingvistika Ühing.
- Tamuri, K. (2010). Kas pausid kannavad emotsiooni? H. Metslang, M. Langemets, M.-M. Sepper (Toim.), *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 6, (297-306). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Tropp, K. (2010). Emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilased. E. Kikas (Toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (153-171). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Tropp, K., Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (61-89). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Wong, N., Beidel, D. C., Sarver, D. E., & Sims, V. (2012). Facial Emotion Recognition in Children with High Functioning Autism and Children with Social Phobia. *Child Psychiatry and Human Development*, 43, 775–794

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. E. Kärner (toim.), Tartu: Tartu Ülikool.

Yuki, M., Maddux, W. W., & Masuda, T. (2007). Are the windows to the soul the same in the East and West? Cultural differences in using the eyes and mouth as cues to recognize emotions in Japan and the United States. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43 (2), 303–311.

Ковалец И. В. (2004). *Азбука эмоций. Практическое пособие для работы с детьми*. Москва Владос.

Lisad

LISA 1. Mõõtvahend

1. ülesanne

Number: _____ Sugu: _____ Sünnikuupäev: _____

1. _____

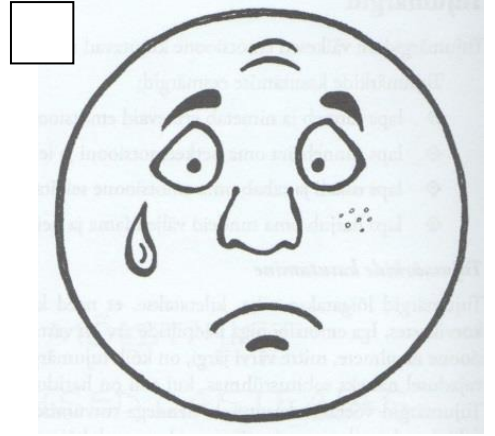
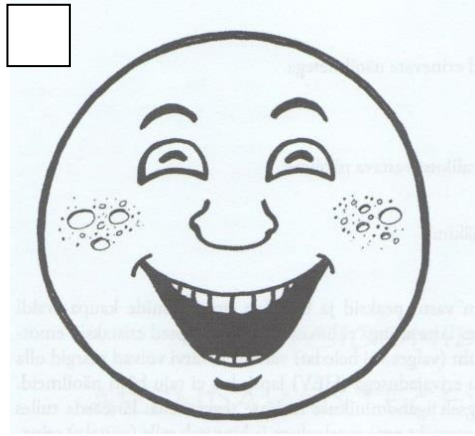
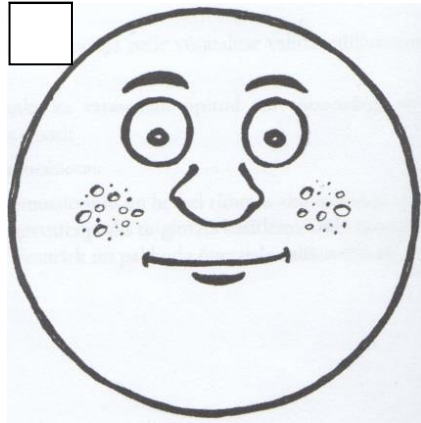
2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

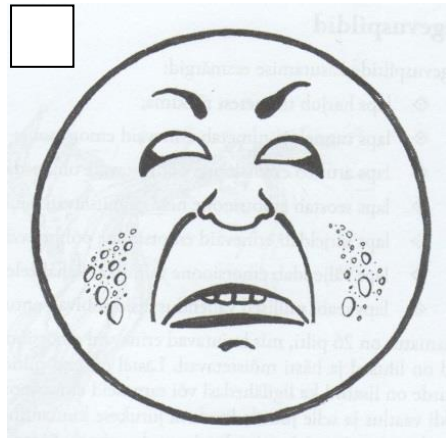
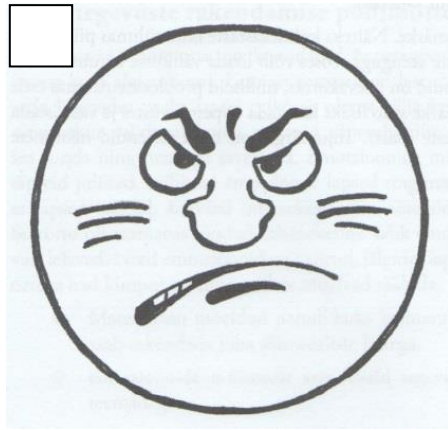
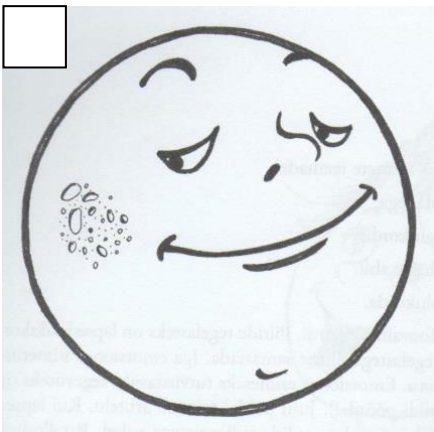


.....

.....

.....

.....

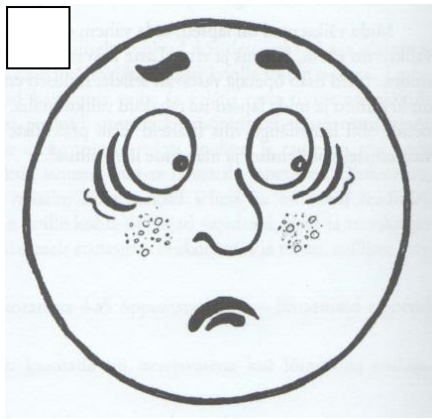


.....

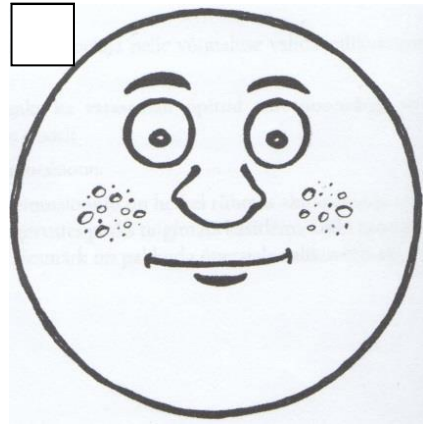
.....

.....

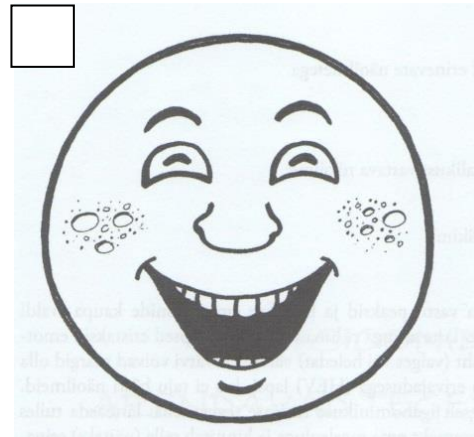
.....



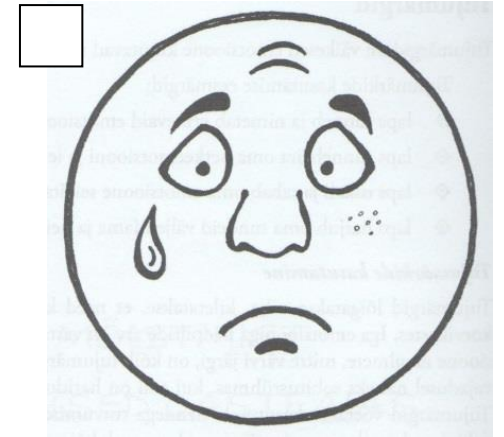
.....



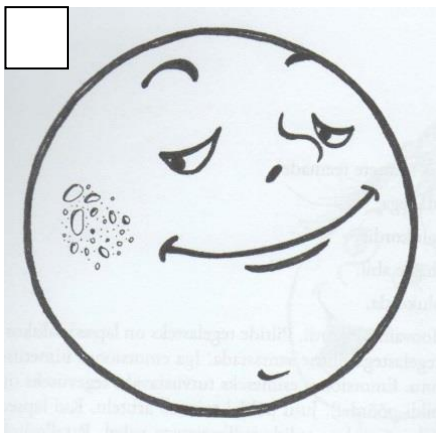
.....



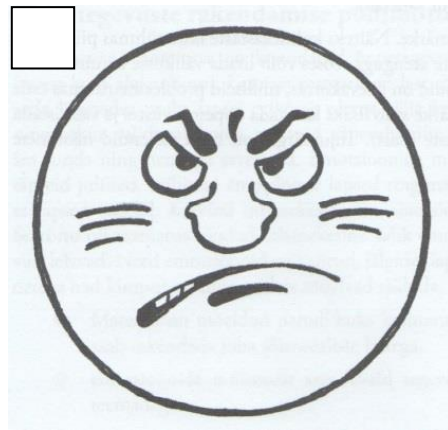
.....



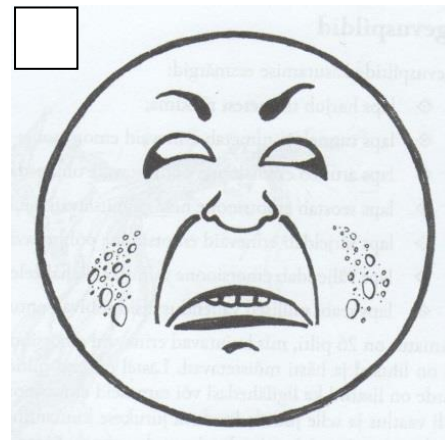
.....



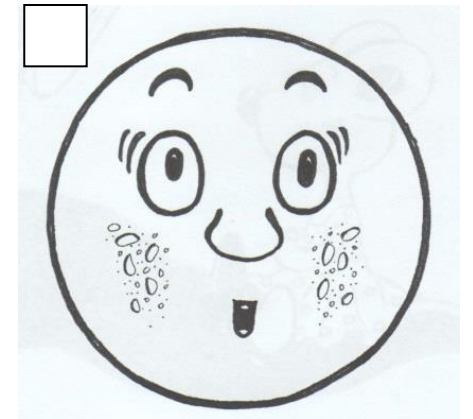
.....



.....



.....



.....

3. ülesanne

1.



.....

.....

.....

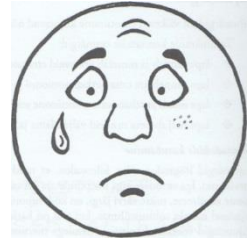
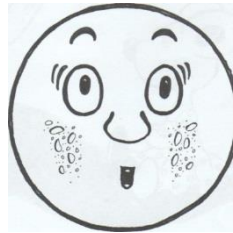
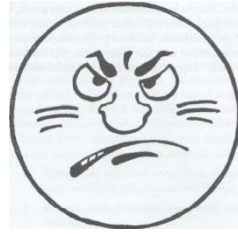
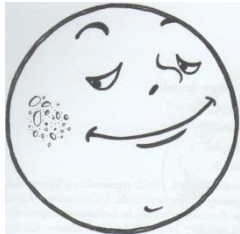
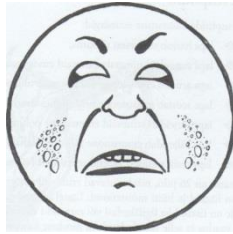
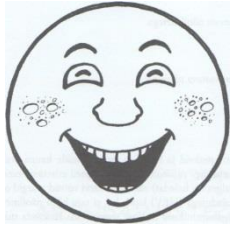
.....

.....

.....

.....

2.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. ülesanne



.....

1. HIRM



.....

2. RÕÕM

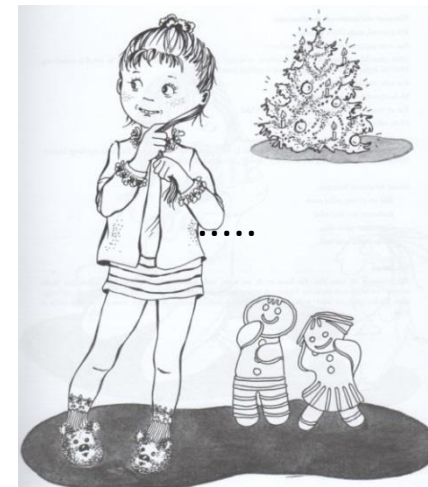
3. VASTIKUS



.....

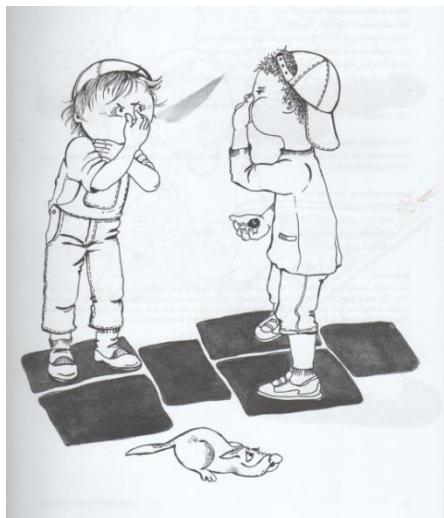
4. ÜLLATUS

5. KURBUS



.....

6. VIHA



.....



.....



.....



.....

LISA 2. Uurimisvahendi 2. ülesande videoklipid

Uuringus kasutatud videoklipid:

- 1) rõõm1 - <https://goo.gl/photos/zivJudznpw8MjKkr7>
- 2) hirm1 - <https://goo.gl/photos/pXGtgkHNMicUAN8u6>
- 3) üllatus1 - <https://goo.gl/photos/w9Z4hXb1mzqPCcdD8>
- 4) vastikus1 - <https://goo.gl/photos/sPY1psUZnsk3rDEXA>
- 5) kurbus1 - <https://goo.gl/photos/ZbXX6oaLe1J6vvyj9>
- 6) viha1 - <https://goo.gl/photos/hNAAk31Mndf8g7JH8>
- 7) üllatus2 - <https://goo.gl/photos/Z5CwoLNPYGyAaZ746>
- 8) rõõm2 - <https://goo.gl/photos/FRzK3JX8cyrF869u6>
- 9) kurbus2 - <https://goo.gl/photos/2E9jKiiTKmGsBZLw5>
- 10) vastikus2 - <https://goo.gl/photos/9rK46XWBwH6FBNNPA>
- 11) viha2 - <https://goo.gl/photos/XXWGJS7N73vp93Wc7>
- 12) hirm2 - <https://goo.gl/photos/dvv3JoTwL8aQMSB18>

LISA 3. Lapsevanema nõusoleku vormid

Uuringus osalevate õpilaste kohta

Lugupeetud lapsevanem,

olen Tartu Ülikooli eripedagoogika õppe magistrant ning oma õpingute edukaks lõpetamiseks kirjutan magistritööd. Magistritöö raames uurin, kuidas 4. klassi õpilased mõistavad emotsioone. Uurimistöö eesmärgiks on teada saada, kas I õppeastmes oleks vajalik õpetada õpilastele rohkem emotsioonidega seonduvat – nende tundmist, hindamist ja nendele reageerimist.

Uuring toimub kirjalike testide täitmise vormis, mille viin läbi Teie lapse koolis kooliga kokkulepitud ajal. Uuring võtab aega 30-45 minutit.

Uurimistöös osalemine on vabatahtlik. Soovin Teilt nõusolekut, et lubate oma lapsel uuringus osaleda. Kinnitan, et uuringus on tagatud täielik anonüümsus ning et uuringus saadud tulemusi ei seostata Teie nimega.

Olen nõus, et minu laps osaleb uurimistöös.

Lapsevanem:

Allkiri:

Tänan Teid!

Janeli Auksmaa

janeli.auksmaa@gmail.com

+372 5346 ****

Mõõtvahendi koostamisel osaleva õpilase kohta

Lugupeetud lapsevanem,

olen Tartu Ülikooli eripedagoogika õppe magistrant ning oma õpingute edukaks lõpetamiseks kirjutan magistritööd. Magistritöö raames uurin, kuidas 4. klassi õpilased mõistavad emotsioone. Uurimistöö eesmärgiks on teada saada, kas I õppeastmes oleks vajalik õpetada õpilastele rohkem emotsioonidega seonduvat – nende tundmist, hindamist ja nendele reageerimist.

Uuringu läbiviimiseks on vaja koostada videovormis uurimisvahend, milleks palun Teie lapse, ..., abi. Selleks filmitakse 12 lühifilmi, igasse videosse etendatakse üks repliik (näiteks: „Mul oli täna nii tore päev!“), kokku 12 repliiki. Filmimine toimuks ... Koolis Teie lapsele sobival ajal koolipäeva lõpus ja võtab aega umbes 30 minutit. Valminud uurimisvahendit kasutatakse 4.klassi õpilaste emotsioonide uurimisel, st videoid analüüsivad nimetatud sihtgrupi õpilased ning peavad nimetama etendatud emotsiooni.

Teie lapse osalemine uurimisvahendi koostamisel on vabatahtlik. Soovin Teilt nõusolekut, et lubate oma lapsel uuringus osaleda. Lisaks soovin nõusolekut videoklippide lisamiseks internetikeskkonda, et uuringu vastu huvitundjad saaksid uurimisvahendiga täpsemalt tutvuda.

Allpool on ära toodud ka minu kontaktandmed, et saaksite soovi korral enne nõusoleku andmist minuga täpsemalt konsulteerida.

Olen nõus, et minu laps osaleb uurimistöös ning et videoklipid lisatakse internetikeskkonda.

Lapsevanem:

Allkiri:

Tänan Teid!

Janeli Auksmaa

janeli.auksmaa@gmail.com

+372 5346 *****

LISA 4. Uuringu protseduuri juhendid

1. ÜLESANNE

Taust: *uurija näitab ekraanil ükshaaval kuut põhiemotsiooni väljendavat pilti. Õpilased peavad ühe sõnaga nimetama, mis emotsiooni nad näevad. Saadud vastused kogutakse kokku ja õpilastele esitatakse uus materjal.*

Igas katses on emotsioonipildid esitatud samas järjekorras:

(1) rõõm → (2) viha → (3) vastikus → (4) kurbus → (5) üllatus → (6) hirm

Uuringu käik:

1. Uurija annab õpilastele paberi ja kirjutusvahendi.
2. „Kuula! Näitan sulle ekraanil järjest mitut pilti. Sina vaata pilti ja mõtle, mis tunne sellel tüdrukul pildil võib olla.“
 - 1) Uurija kuvab pildi ekraanile ja laseb 5 sekundit pilti vaadata. Pärast seda annab korralduse:
 - 2) „Kirjuta tüdruku emotsioon paberile. Kui õpilastel on kirjutatud, annab uue korralduse: mida tüdruk tunneb.

Uurija kordab tegevuskava iga pildi puhul.
3. Uurija kogub õpilastelt vastused kokku ja paneb saadud materjalid ümbrikusse „ÜLESANNE 1“.

2. ÜLESANNE

Taust: *uurija annab igale õpilasele töölehe. Videos esitab 11-aastane poiss erinevaid emotsioone väljendavaid repliike (kokku 12). Igat videoklippi esitatakse kaks korda järjest. Õpilased peavad töölehel olevate „emotsioonipiltide“ vahel valima selle, mis väljendab videos esitatud repliiki kõige paremini, kirjutama pildile video järk numbrini ning selle, mis emotsiooniga on tegu.*

Kasutatud repliigid ja nende järjekord (I ja II osa):

1. „Mul oli täna nii tore päev!“ - *rõõm*
2. „Ma ei julge üksi kodus olla.“ - *hirm*
3. „Oi, seda ma küll ei oodanud!“ - *üllatus*
4. „Mulle ei meeldi need püksid!“ - *vastikus*
5. „Ma kaotasin oma telefoni ära.“ - *kurbus*
6. „Ma maksan neile kätte!“ - *viha*

Uuringu käik:

I osa

1. Uuriija jagab õpilastele töölehed ja kirjutusvahendi.
2. „Kuula! Kõigepealt näitan sulle ühte videot. Näitan videot kaks korda. Sina vaadat, kuulad ja mõtled, mis emotsioon videos poisil oli. Nüüd vaata oma töölehte. Milline pilt sobib videoga? Kirjuta kastikesse video number ja seda emotsiooni väljendav sõna. Kas on küsimusi?“
3. Uuriija kirjutab tahvlile video järgarvu.
4. „Vaata ekraanile!“ → *uuriija näitab videot*. „Vaata uuesti, näitan teist korda!“
5. „Vali sobiv emotsioonipilt ja kirjuta sellele video number.“
6. „Kirjuta pildi alla, mis emotsioon see on.“
Uuriija kordab tegevuskava iga video puhul.
7. Uuriija kogub andmed kokku ja paneb ümbrikusse „ÜLESANNE 2, I OSA“

*Uuriija jagab uued töölehed. Uuriija kordab tegevuskava video **II osa** puhul.*

II osa

7. „Oi, sa jõudsid nii kiiresti kohale!“ – *üllatus*
8. „Jess, mulle tulevad täna sõbrad külla!“ – *rõõm*
9. „Mh, mu sõbrad ei saa sünnipäevale tulla!“ – *kurbus*
10. „Fuhh, mulle ei meeldi heeringas.“ – *vastikus*
11. „Ma ei taha sinuga enam mitte kunagi rääkida!“ – *viha*
12. „Ma kardan kõrgust!“ – *hirm*

3. ÜLESANNE

Taust: *uuriija annab igale õpilasele töölehe. Töölehel on kolmes reas 21 emotsiooni väljendavat näo- ja tegevuspilti. Uuriija palub õpilastel igas reas leida see pilt, mis sobib enim öeldud emotsioonsõnaga. Sõnad kuvatakse ekraanile.*

Uuringu käik:

1. Uuriija annab igale õpilasele töölehe ja kirjutusvahendi.
2. „Vaata töölehte. Töölehel on pildid paigutatud kolme ritta. Iga pildi all on lünk, millele saab kirjutada sobiva emotsioonsõna. Mina ütlen Sulle ühe emotsioonsõna

ning sina pead leidma igast reast sellele sõnale sobiva pildi ja kirjutama selle alla selle emotsioonsõna.“

Emotsioonsõnad loetakse ette ükshaaval. Iga sõna jaoks antakse 1 minut aega, et kõigist kolmest reast sobiv pilt leida.

1. KURBUS
2. RÕÕM
3. ÜLLATUS
4. VASTIKUS
5. HIRM
6. VIHA

3. Uurija kogub andmed kokku ja paneb ümbrikusse „ÜLESANNE 3.“

4. ÜLESANNE.

Taust: *uurija jagab igale katseisikule ühe töölehe. Töölehel on 8 tegevuspilti ja 6 põhiemotsiooni-sõna. Õpilased peavad ühendama tegevuspildi ja sellele vastava sõna. Kahele tegevuspildile pole vastet (jäävad üle). Saadud vastused kogutakse kokku.*

Uuringu käik:

1. Uurija jagab õpilastele töölehed ja kirjutusvahendi.
2. „Kuula! Siin töölehel on 8 emotsiooni väljendavat tegevuspilti. Töölehe keskele on kirjutatud emotsiooni väljendavad sõnad. Leia iga sõna juurde sobiv pilt ja ühenda. Kaks pilti jääb üle. Annan sulle aega 5 minutit. Alusta!“
Uurija võtab aega. Aega on 5 minutit.
3. Uurija kogub vastused kokku ja paneb vastused ümbrikusse „ÜLESANNE 4“.

LISA 5. Hindamise juhend.

Täpne vastus – 1 punkt; ebatäpne vastus – 0 punkti; pole vastatud – tühi

2. ülesandes jälgiti eraldi nii sõna kui väljendi sobivust.

1. ülesanne

Number: _____ Sugu: _____ Sünnikuupäev: _____

1. rõõm

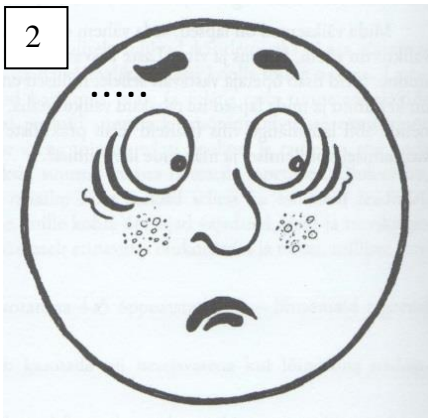
2. viha

3. vastikus

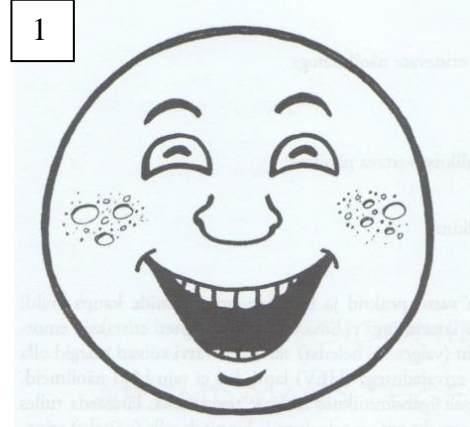
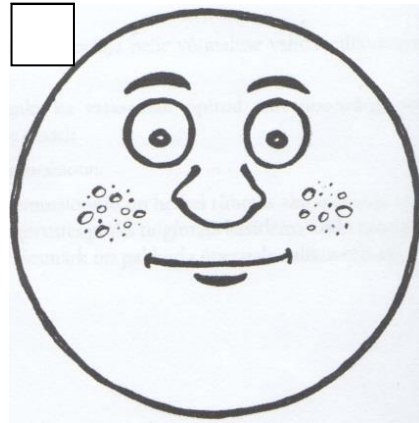
4. kurbus

5. üllatus

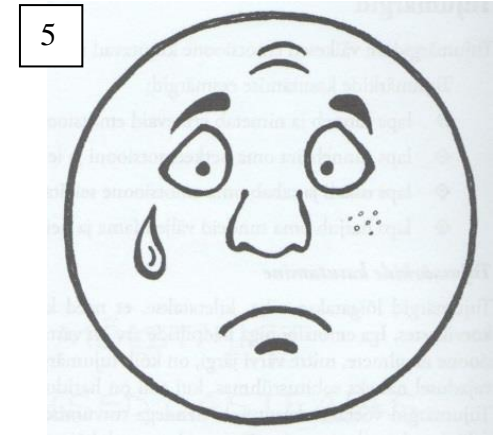
6. hirm



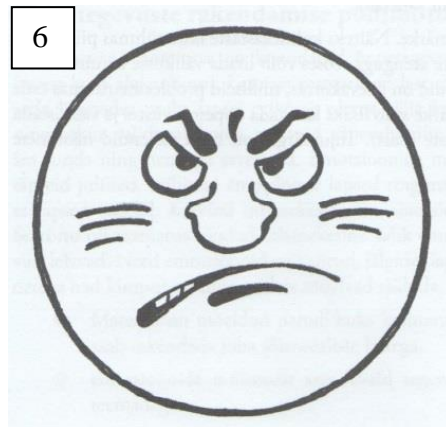
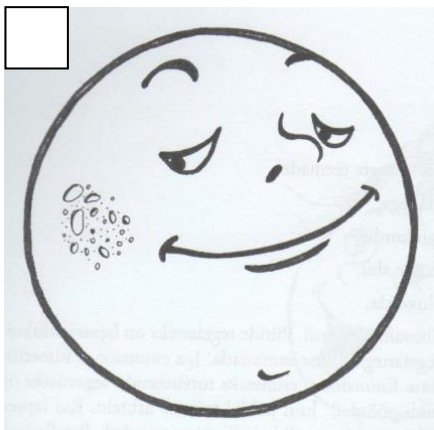
hirm



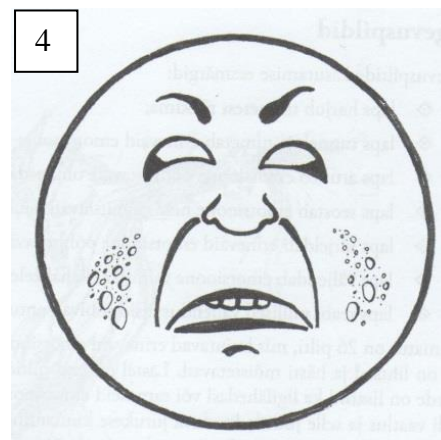
rõõm



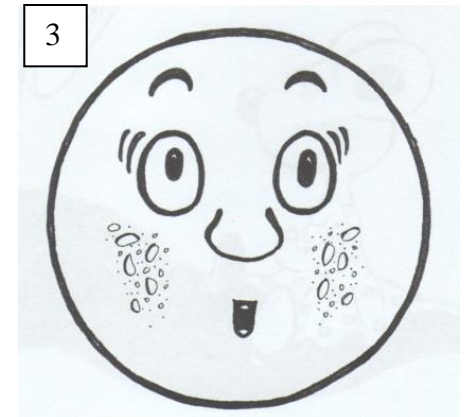
kurbus



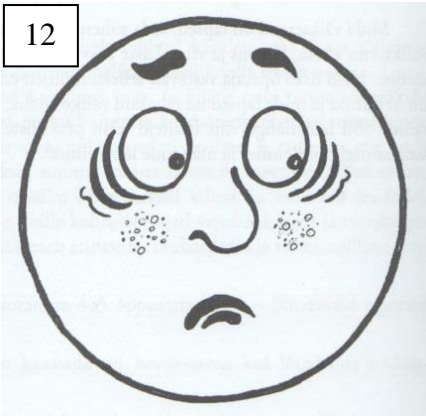
viha



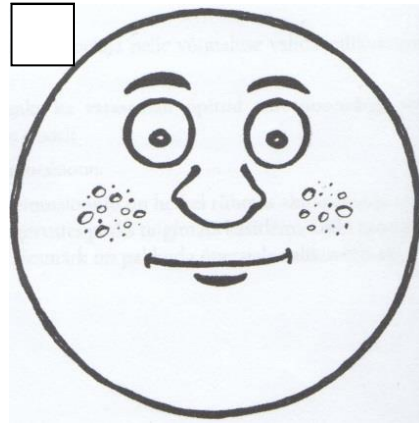
vastikus



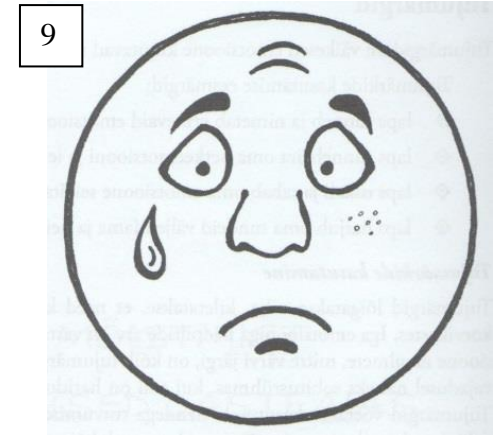
üllatus



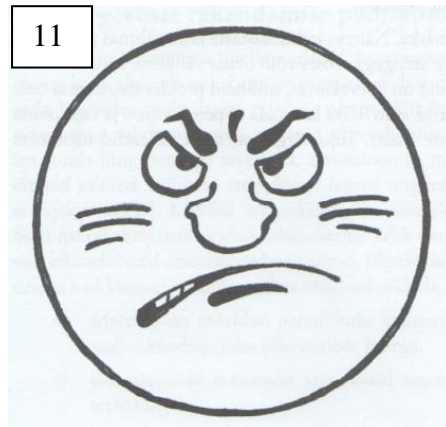
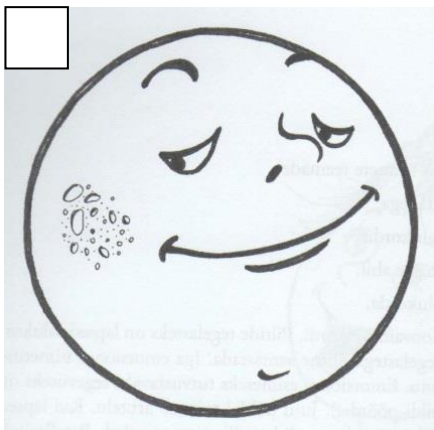
hirm



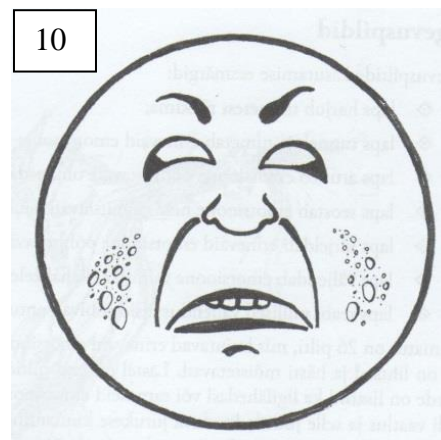
rõõm



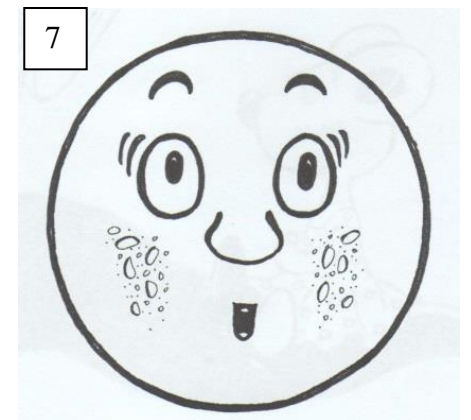
kurbus



viha



vastikus



üllatus

3. ülesanne

1.



üllatus



rõõm



vastikus



rõõm



kurbus

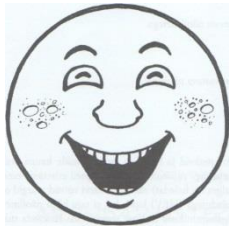


hirm



viha

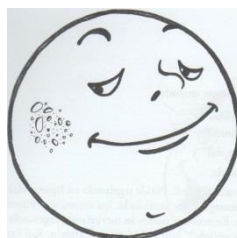
2.



rõõm



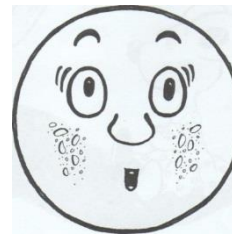
vastikus



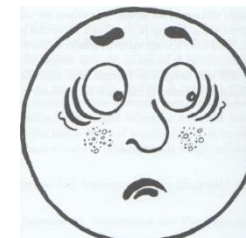
viha



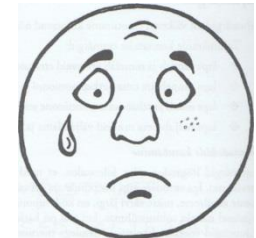
üllatus



hirm



kurbus



3.



hirm



vastikus



rõõm



üllatus



viha



kurbus



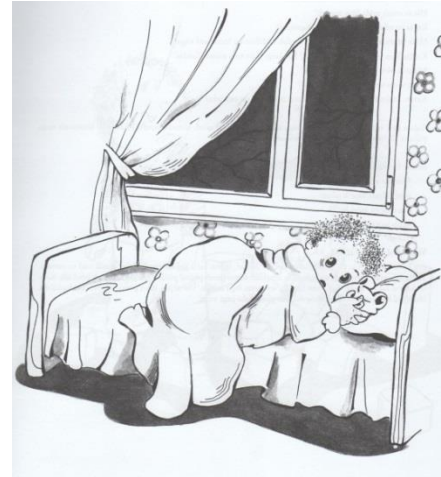
4. ülesanne



2.
.....



.....



1.
.....



.....

1. HIRM

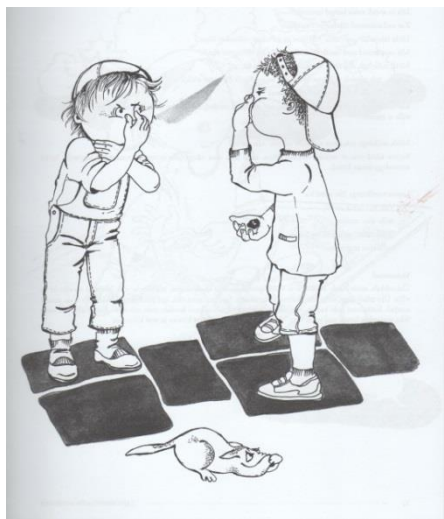
2. RÕÕM

3. VASTIKUS

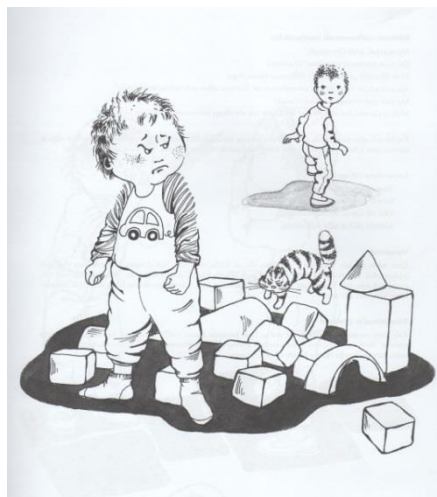
4. ÜLLATUS

5. KURBUS

6. VIHA



3.
.....



6.
.....



5.
.....



4.
.....

LISA 6. Vastajate sõnakasutust kirjeldav statistika

Tabeli 16. Vastajate sõnakasutust kirjeldav statistika

Emotsioon	Õpilaste vastused	ÕR*	EKA*	Kokku*	Kas loeti õigeks?
Rõõm	1. rõõm / rõõmus	69	82	151	jah
	2. õnnelik	13	12	25	jah
	3. toredus / tore	3	1	4	ei
	4. uhkustav	1		1	ei
	5. tore päev	1		1	ei
	6. hea / hea tunne	2	1	3	ei
	7. jee	1		1	ei
	8. naeratamine	1		1	ei
	9. üllatus	1		1	ei
Täpsete vastuste protsent		85%**	98%	92%	
Ebatäpsete vastuste protsent		10%**	2%	6%	
Hirm	1. hirm / hirmus	41	53	94	jah
	2. kartlik / kartus	21	18	39	jah
	3. kurb	7	5	12	ei
	4. ehmunud / ehmatav	4	6	10	jah
	5. üllatus / üllatunud	7	1	8	ei
	6. imestab / imestunud	3	2	5	ei
	7. kahtlane	3	1	4	ei
	8. igavus	1	1	2	ei
	9. õnnetu	2		2	ei
	10. ahastav		1	1	ei
	11. rabav	1		1	ei
	12. midagi juhtus		1	1	ei
	13. rõve olla	1		1	ei
	14. külm	1		1	ei
	15. elevil		1	1	ei
	16. huvitav	1		1	ei
	17. mõtlik	1		1	ei
	18. julgus		1	1	ei
	19. halb tuju		1	1	ei
	20. ei saa aru	1		1	ei
Täpsete vastuste protsent		69%**	80%**	74%	
Ebatäpsete vastuste protsent		30%**	16%**	23%	
Vastikus	1. vastik / vastikus	12	34	46	jah
	2. rõve / rõvedus	15	5	20	jah
	3. vihane	11	8	19	ei
	4. kurb	8	3	11	ei
	5. ei meeldi	5	3	8	ei
	6. kuri	7	1	8	ei
	7. imelik / kummaline	4	3	7	ei
	8. ebameeldiv	4	3	7	jah
	9. häbi / häbelik	3	2	5	ei
	10. halb / halb tuju	3	2	5	ei
	11. ei saa midagi aru		3	3	ei
	12. ebamugav		3	3	ei

13. jonnakas	1	2	3	ei
14. ärritunud	2	1	3	ei
15. jälestus / jäledus		2	2	jah
16. näeb m. ebatavalist	1	1	2	ei
17. mossitav	1	1	2	ei
18. tige		2	2	ei
19. uhkus	1	1	2	ei
20. mõnus / hea tunne		2	2	ei
21. hämmingus	1		1	ei
22. kättemaks			1	ei
23. vuhh	1		1	ei
24. lollitab	1		1	ei
25. kahtlustav	1		1	ei
26. valiv	1		1	ei
27. kärsitu	1		1	ei
28. tundmatus		1	1	ei
29. mõtlik			1	ei
30. igavus	1		1	ei
31. paha / pahane	1	1	2	ei
32. nõme		1	1	ei
33. meeldivus		1	1	ei
34. pahur	1		1	ei
35. pirtsutab		1	1	ei
36. hirm	1		1	ei
37. üllatunud	1		1	ei
38. tusane		1	1	ei
Täpsete vastuste protsent	32%**	46%**	39%	
Ebatäpsete vastuste protsent	60%**	46%**	56%	
Üllatus				
1. üllatus / üllatunud	80	76	156	jah
2. ehmunud	5	10	15	ei
3. imestus	3	9	12	jah
4. rõõmus	2		2	ei
5. uhkus	2		2	ei
6. hämmastanud	2		2	jah
7. kohkunud	1		1	ei
8. hirm		1	1	ei
9. vaimustunud	1		1	ei
Täpsete vastuste protsent	89%	89%	89%	
Ebatäpsete vastuste protsent	11%	11%	11%	
Kurbus				
1. kurbus / kurb	81	87	168	jah
2. õnnetu	4	4	8	jah
3. hirmunud	2	1	3	ei
4. häbi / häbelik	1	1	2	ei
5. igav	1	1	2	ei
6. ehmunud	1		1	ei
7. põeb	1		1	ei
8. paluv	1		1	ei
9. kaotas ära	1		1	ei
10. üllatunud	1		1	ei
11. igatsus		1	1	ei

	12. kaastundlik		1	1	ei
	13. kahju	1		1	ei
	14. hämmingus	1		1	ei
	Täpsete vastuste protsent	89%	95%	92%	
	Ebatäpsete vastuste protsent	11%	5%	8%	
Viha	1. viha / vihane	53	75	128	jah
	2. kuri / kurjus	37	17	54	jah
	3. raev		1	1	jah
	4. igatsev	1		1	ei
	5. solvumine	1		1	ei
	6. kurb		1	1	ei
	7. tugevus		1	1	ei
	8. õel	1		1	ei
	9. kättemaks	1		1	ei
	Täpsete vastuste protsent	94%**	97%**	95%	
	Ebatäpsete vastuste protsent	4%**	2%**	3%	

Märkus:

* - väljendi korduste arv grupis

** - rühmas jättis mõni õpilane vastamata

ÕR – õpiraskustega õpilaste grupp

EKA – eakohase arenguga õpilaste grupp

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Janeli Auksmaa (sünnikuupäev: 03.01.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Põhiemotsioonide mõistmine neljanda klassi õpiraskustega õpilastel“, mille juhendaja on Kaja Plado,

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, 16.05.2017