

TARTU ÜLIKOOL
HARIDUSTEADUSKOND
ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND

Triin Tõru

**ÜTLUSE PRAGMAATILISE TÄHENDUSE MÕISTMINE
TOIMETULEKUKOOLI ÕPILASTEL**

Magistritöö

Läbiv pealkiri: Pragmaatilise tähenduse mõistmine

Juhendaja: Karl Karlep (ped. dokt.)

Tartu 2004

Sisukord

Kokkuvõte	3
Zusammenfassung der Magisterarbeit	4
Ütluse pragmatilise tähenduse mõistmine	5
Ülevaade mõõduka vaimupuudega laste kognitiivsetest protsessidest	5
Taju	5
Tähelepanu	7
Mälu	8
Mõtlemine	10
Ülevaade mõõduka vaimupuudega laste kõnest.....	13
Kõneloome	14
Kõne mõistmine	20
Meetod.....	30
Katseisikud	30
Mõõtvahendid	31
Protseduur	33
Tulemused ja arutelu	35
Katse 1.....	36
Katse 2.....	38
Katse 3.....	40
Katse 4.....	41
Katse 5.....	43
Katse 6.....	46
Katse 7.....	48
Katse 8.....	50
Üldine arutelu	53
Kasutatud kirjandus.....	64
Lisad	68
Lisa 1 Katsematerjal ja katsete korraldamise kirjeldus.....	68
Lisa 2 Ülesannete tulemused.....	82
Lisa 3 Vastuste jaotumine katsetes.....	94
Lisa 4 Ülesannetes tehtud vead ja õpilaste selgitused.....	101
Lisa 5 Korrelatsioon ülesannete vahel	113
Lisa 6 Keskväärtuste erinevuse olulisus ülesannete vahel	115
Lisa 7 Toimetulekukooli ja abikooli tulemuste keskväärtuste erinevuse olulisus	117

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärgiks oli kirjeldada, kuidas mõistavad toimetulekukooli õpilased (TÕ-d) ütluse pragmatilist tähendust. Uurimuses osalesid toimetuleku- ja abikoolide õpilased. Uurimistöö tulemused vastasid hüpoteesidele.

TÕ-te tulemused olid 7.-9. klassis üldjoontes sarnased abikooli õpilaste (AÕ-te) tulemustega 1.-2. klassis. Situatsioonimudeli loomisel osalise teabe korral võis täheldada TÕ-tel kõikidel vanuseastmel, AÕ-tel 1.-2. klassis, piiratud konkreetsete kogemuste ja juhuslike assotsiatsioonide mõju. Kujuteldavas suhtlussituatsioonis kasutasid nii TÕ-d kui AÕ-d stereotüüpseid viisakusväljendeid. TÕ-tele oli kõikides katsetes iseloomulik ka suur vastamata jätmiste osakaal, seda eriti esimestel kooliaastatel. TÕ-d suutsid juba 1.-2. klassis suhteliselt hästi piltide abi kasutades viisakusväljendite põhjal aktiveerida situatsioonimudelit, kuid veel 7.-9. klassis oli neil raske aktiveerunud situatsioonimudelit kirjeldada ja oma valikut põhjendada. Piltide abi efektiivsus tõusis kooliastmeti. Repliigi sõnastuse sõltuvust partnerite suhtluspositsioonist ei teadvustanud TÕ-d ühelgi kooliastmel, AÕ-d 1.-2. klassis. Kaudse tähendusega repliiki TÕ-d ega AÕ-d ei mõistnud.

Käesolev uurimus võimaldab täpsustada toimetuleku riiklikku õppekava ja annab teadmisi jõukohaste õppeülesannete valikuks töös toimetulekuõpilastega.

Zusammenfassung der Magisterarbeit

Die vorliegende Magisterarbeit hat sich zum Ziel gesetzt, zu untersuchen, wie die geistig behinderten Schüler die pragmatische Bedeutung einer Aussage wahrnehmen. Die Ergebnisse der Forschungsarbeit entsprechen der gestellten Hypothesen.

Die Ergebnisse der geistig behinderten Schülern in der 7.-9. Klasse ähneln sich generell den Ergebnissen der lernbehinderten Schülern in der 1.-2. Klasse. An der Untersuchung haben die Schüler der Schulen für geistig behinderte Kinder sowie Schüler aus den Schulen für lernbehinderte Kinder teilgenommen. Bei der Bildung eines Situationsmodells mit einer begrenzten Informationsmenge konnte man bei den geistig behinderten Schüler auf allen Alterstufen, bei den lernbehinderten Schüler in der 1.-2. Klasse einen Einfluss der begrenzten konkreten Erfahrungen sowie zufälliger Assoziationen feststellen. In den imaginären Kommunikationssituation haben sowohl die geistig behinderten als auch die lernbehinderten Schüler stereotypische Höflichkeitsformel benutzt. Bei den geistig behinderten Schüler war bei den allen Versuchen auch ein hoher Anteil von nicht gegebenen Antworten charakteristisch, insbesondere in den ersten Schuljahren. Die geistig behinderten Schüler waren bereits in der 1.-2. Klasse relativ gut in der Lage, mit Hilfe von Bilder anhand der Höflichkeitsformel einen Kommunikationsmodel zu aktivisieren, aber noch in der 7.-9. Klasse hat es ihnen Schwierigkeiten bereitet, den aktivierten Situationsmodel zu beschreiben und die eigene Wahl zu begründen. Die Effektivität der Hilfe von Bilder stieg mit den Schulstufen. Die Abhängigkeit der Zusammenstellung einer Aussage von der Kommunikationsposition der Partner wurde von den geistig behinderten Schüler auf keiner Schulstufe wahrgenommen, von den lernbehinderten Schüler in der 1.-2. Klasse. Eine Aussage mit einer indirekten Bedeutung haben weder der geistig behinderten noch die lernbehinderten Schüler verstanden.

Die vorliegende Forschungsarbeit ermöglicht es, den staatlichen Lehrplan von geistig behinderten Schüler zu präzisieren und schafft Kenntnisse für die Wahl der Fähigkeiten entsprechenden Aufgaben für die Arbeit mit den Lernbehinderten Schüler.

Ütluse pragmatilise tähenduse mõistmine

Ülevaade mõõduka vaimupuudega laste kognitiivsetest protsessidest

Lapse kõnest igakülgse pildi saamiseks ei piisa pelgalt kitsast kõnevaldkondade kirjeldusest. Oluliseks peetakse keeleüksuse omandamise ja kognitiivse arengu vahekorra mõtestamist. Karlepi (1998) järgi, kes toetub Vögotski sotsiokultuurilise teooria seisukohtadele, sõltub kõne sisu ja vastava keeleüksuse tähendus ning kõne mõistmine sellest, missugune psüühiline protsess on lapse arenguetapil parajasti juhtivaks. Samal ajal avaldab kõne omakorda mõju psüühilistele protsessidele tervikuna. Seega on oluline teada ka seda, kuidas ja millisele tasemele arenevad lapse psüühilised protsessid.

Paljud autorid (Karlep, 1998; Luria, 1960; Maller & Tsikoto, 1988) iseloomustavad vaimupuuet kui vaimse ja psüühilise arengu üldist hilistumist või mahajäämust kõikides arenguvaldkondades. Vaimupuudega laps (VPL) läbib küll samu arenguetappe, mis eakohase arenguga laps, kuid protsess kulgeb aeglasemalt ja spetsiifiliste iseärasustega, sõltuvalt vaimupuude astmest. Hauser-Cramile (2001) ja Sigmanile & Ruskinile (1999) toetudes võib väita, et mõõduka vaimupuudega lapsed (MVPL-d) on oma arengus, võrreldes eakohase arenguga lastega, maas enam kui poole võrra.

VPL-te psüühiliste protsesside mahajäämuse seost kõne arengu iseärasustega on rõhutanud Garšviene (1995), Lipakova (2003), Lurje (1972), Maller & Tsikoto (1988), Maller (1987), Šipitsõna (2004) jt. Autorid väidavad, et teadmised MVPL-te psüühiliste protsesside arengu iseärasustest ja tasemest on nende kõne arengu iseärasuste mõistmiseks sama olulised, kui eakohase arengu puhulgi.

Järgnevalt kirjeldataksegi lähemalt MVPL-te arengut, nende taju, tähelepanu, mälu, mõtlemist ja kõnet.

Taju

Karlepi (1998, 2003) järgi mõjutavad kõnelemist ja kõne mõistmist kõik tajuprotsesside tunnused. Nii mõjutab taju täpsus kõnes väljendatavate tunnuste hulka, taju mahust ja kiirusest sõltub omandatud sõnavara maht. Taju analüütilisus mõjutab

ütluse hargnevust ja taju mõtestatus loogilis-grammatiliste suhete väljendamise oskust kõnes. Oluline on meelde jätta laste puhul kehtiv seaduspärasus: mida ei ole tajutud, sellest ei ole võimalik kõneleda ja seda ei ole võimalik mõista. Esemete ja nende tunnuste tajumine on aluseks nimi- ja omadussõnade omandamisele, tegevusaktide tajumine aga verbide ja baaslausmallide omandamisele. Tegevuse koosseisu kuuluvate toimingute järjestuse tajumine on seotud ahellause moodustamise oskusega.

Lurje (1972) ja Tšumakova (2001) kirjelduste kohaselt hilinevad VPL-te esimesed tegevused esemetega – haaramine ja manipuleerimine, mis on tihedalt seotud tajuprotsesside arenguga. Laste tegevus esemetega on stereotüüpne ja eesmärgitu. Nad ei hoia pilku esemetel, ei vaatle neid. Koolieelses eas ei mõista VPL-d sageli esemete funktsionaalset tähendust. Orienteerumist esemete omadustes ei saa täheldada. Tegevus esemetega ei kujune, sensoorne ja praktiline kogemus ei kogune, mis raskendab tähelepanuväärselt või teeb võimatuks kujutluste omandamise varases eas.

Malleri & Tsikoto (1988) väitel on aistingute ja tajude areng keeruliste mõtlemisoperatsioonide kujunemiseks hädavajalik. VPL-tel on enamasti kõik sensoorsed analüsaatorid orgaaniliselt korras, kuid lapsed ei oska neid täisväärtuslikult kasutada, teavet töödelda: analüüsida, võrrelda, süstemaatiliselt otsida, materjali terviklikult haarata, adekvaatset tegevust valida. Selle tõttu on lapse tegevus kaootiline ja korrapäratu.

Mõõduka vaimupuudega ehk toimetulekukooli õpilased suudavad tajukujutluste ebatäpsuse tõttu pildil kujutatud objekte vaid nimetada, üritamata neid analüüsida. Objekti omaduste loetlemisel kalduvad nad stereotüüpsusele ja kannavad järgmisele pildil kujutatud objektile üle eelmisel pildil kujutatud objekti omadused. Stereotüüpne loetlemine püsib ka siis, kui nimetatud tunnused on vastuolus realselt tajutavaga. See on tingitud kõne üldistava ja reguleeriva funktsiooni puudumisest. Väga raske on objektide või situatsioonide võrdlemine. TÕ-d kalduvad sarnaseid objekte samastama. Nad ei saa aru, et võrdlemisel peab vastandama paralleelseid tunnuseid. Pildid õpilasi võrdlemisel sageli ei abista, võivad koguni segada. Ülalkirjeldatu on iseloomulik ka kerge vaimupuudega ehk abikooli õpilastele 1. ja 2. klassis. Süžeebilti TÕ-d sageli ei mõista, vaid loetlevad sealt jällegi vaid objekte. AÕ-d 1. ja 2. klassis leiavad sama ülesande puhul seoseid üksikute objektide vahel.

Vanemad AÕ-d suudavad edasi anda pildi sisu. Seeriapiltide järjestamisel vaatavad TÕ-d kõiki pilte eraldi. Esimesele kohale tõstab ta enda jaoks praktilises mõttes kõige tähenduslikuma pildi. VPL-tel on lihtsam tajuda kuulmise ja kompimise teel kui nägemise teel saadud teavet. See kehtib, kui kuulmise kaudu saadud teave ei ole sõnaline. Sõnalise teabe adekvaatne tajumine on märgatavalt raskem (Lipakova, 2003; Peresleni, 1984; Pravdina-Vinarskaja, 1956; Rubinštein, 1999; Vassilevskaja, 1960).

Niisiis, tajumine, mis on eelkõige lapse varase arengu staadiumil kõne kujunemiseks oluline psüühiline protsess, on VPL-te puhul kahjustunud nii tajukujutluste omandamise kui ka tajutud teabe töötlemise osas. See põhjustab sõnavara ja baaslausemallide puudulikkuse ja tähenduse primitiivsuse vaimupuudega, sealhulgas MVPL-tel.

AÕ-l on taju juhtivaks psüühiliseks protsessiks II-III klassini (eakohase arenguga lastel viienda eluaastani) ja laps kasutab sellel perioodil peamiselt kaemuslik-praktilist mõtlemist (Karlep, 1999). TÕ-te puhul võib arvata, et juhtivaks psüühiliseks protsessiks jääbki enamikul lastest taju.

Tähelepanu

Tähelepanu eelduseks peetakse lapse orienteerumisrefleksi. Tähelepanu ennast käsitlevad psühholoogid kui inimese tegevust, sh kognitiivseid protsesse iseloomustavat tunnust. Ossipovale (1977) viidates rõhutab Rubinštein (1999) tähelepanu ja enesekontrolli vastastikust mõju.

Tähelepanuga, st lapse keskendumisega tegevuses on seotud lapse kõne areng. Butterworthi & Harrise (2002) järgi hakkavad eakohase arenguga lapsed umbes üheaastaselt osutama neid huvitavatele objektidele, kasutades seda täiskasvanu tähelepanu suunamiseks ja kommunikatsiooniks. Lapse oma tähelepanu püsib kauem objektidel, millele osutatakse ja mida samal ajal ka nimetatakse. Bates'i jt (1979) ja Folveni, Bonvilliani ning Orlansky (1984/85) uuringutele viidates väidavad autorid, et osutamine ehk siis lapse tähelepanu suunamine on tema keele omandamisega seotud ja mõjutab sõnavara arengut. Peresleni (1984) ja Rubinštein (1999) kirjeldavad tähelepanu mõju taju kiirusele ja täpsusele, samuti kõne mõistmise arengule. Eriti oluliseks peetakse seda, kuidas on arenenud tähelepanu valikulisus ja tahtelisus.

Vene autorid väidavad, et MVPL-te tähelepanu on ulatuslikult kahjustatud. Tähelepanu on raske kõita ja see on vähe püsiv. Koolieelses eas on MVPL-te tähelepanu võimalik soovitud objektile suunata vaid eredate ärritajatega. Koolieas on väga raske kõita nende tähelepanu õpitavaga: nad ei vaata tähti ega numbreid, ei kuula, mida neile loetakse või jutustatakse ja ei mõista neile antud instruksioone (Lurje, 1962; Maller & Tsikoto, 1988; Pevzner, 1960). Tähelepanu kahjustuse tõttu on räägitu mõistmine tunnis raske ka AÕ-tel ja instruksioone suudavad nad seetõttu täita vaid osaliselt, seda eriti esimestel kooliaastatel (Rubinštein, 1999). Seepärast peavad instruksioonid olema lühikesed ja lihtsad ning neid on otstarbekas korrata. Sõnalisele korraldusele peaks kaasnema näitlik tugi näiteks pildi näol, et kuulmise teel tajutavat täiendada ka visuaalselt (Lipakova, 2003).

Kokkuvõtlikult võib öelda, et tähelepanu on VPL-l ulatuslikult kahjustunud. See mõjutab nii tajude kui kõne arengut. Kannatab kõne mõistmine, nii TÕ-d kui AÕ-d ei mõista verbaalseid instruksioone või mõistavad neid osaliselt, kannatab ka sõnavara areng.

Mälu

Kõne ja mälu vastastikkuse mõju on mitmete autorite andmete põhjal kokku võtnud Karlep (1998), tuues välja kõne seosed pikaajalise mälu (verbaalne, semantiline, episoodiline) ja operatiivmälu omadustega. Verbaalne pikaajaline mälu sisaldab keeleüksusi ja oskust nendega opereerida, annab keelematerjali kõnelemiseks. Episoodiline (teadmised oma minevikust) ja semantiline (teadmised maailmast) pikaajaline mälu võimaldavad kõnelda sellest ja mõista seda, mis ei ole kõne ajal tajutav. Kõne mõistmiseks tuleb tajutav keelend hoida mälus selle mõistmiseni. Kõneloome protsessis hoitakse mälus mõte ja ütluse plaan selle realiseerimiseni. Selleks on vajalik operatiivmälu.

Mälu ja kõne on vastastikkuses seoses. Kõne võimaldab mälu täiendada ja täpsustada, meelde jätta abstraktseid objekte ja nendega opereerida (reeglid, mõisted, teooriad jne), materjali rühmitada ja mitmel viisil ühendada, paremini kujutlusi ja teadmisi mõtestada, luua fantaasiakujutlusi (tekste). Semantiline mälu sõltub kõnest enam, episoodiline vähem. Verbaalne mälu ei ole kõneta aga võimalik.

Malleri & Tsikoto (1988) ning Solovjovi & Sumarokova (1974) järgi on MVPL-l väike nii pikaajalise kui lühiajalise (operatiiv-) mälu maht, taastatav materjal on oluliselt moonutatud. Solovjovi & Sumarokova (1974) andmetel on 9-aastase MVPL lühiajalise mälu maht keskmiselt 2,4 sõna. 17. eluaastaks on see kasvanud 40 % (3,35 sõna) ja jõuab 9-aastase kerge vaimupuudega lapse (KVPL) tasemele, mis on omakorda umbes 2/3 9-aastase eakohase arenguga lapse mälu mahust. VPL ei aita sõnade meeldejätmisel pildid, nagu see on eakohase arenguga laste puhul.

Sidusteksti meeldejätmise on lihtsam kui seosetute sõnade kordamine nii eakohase arenguga lastel kui ka VPL-tel. Uuringud näitasid, et laste arengut eesmärgipäraselt toetades oli tulemuste paranemise protsent erinev: 74 % eakohase arenguga lastel, 42 % KVPL-tel ning ainult 14 % MVPL-tel. Põhjuseks peavad autorid seda, et MVPL-d ei mõista seoseid tekstis. Samas 17-aastaste mõõduka vaimupuudega noorukite tulemused paranesid pea kaks korda 9-aastastega võrreldes. Positiivse aspektina toovad autorid välja, et kui sidusteksti meeldejätmise on lihtsam ka MVPL-tel, näitab see nende võimet kasvõi minimaalsel tasemel seoseid luua ja leida – viimane omakorda aitab lapsi teksti meelde jätmisel (Solovjov & Sumarokova, 1974; Maller & Tsikoto, 1988).

Kameristova (1974), Lurje (1972), Maller & Tsikoto (1988) ja Solovjov & Sumarokova (1974) kirjeldavad VPL mälu kõige iseloomulikuma omadusena puudulikku valikulisust. Meelde ei pruugi jääda vaid see, mis oli eesmärgiks, vaid hoopis kõrvaline. Sama kehtib ka teabe ammutamise kohta mälest. Vahel võivad aga MVPL-tele hämmastavalt hästi meelde jääda mingi ühe valdkonna faktid, näiteks mingid sündmused, kohad, kuupäevad vms. Põhjuseks on Solovjovi & Sumarokova (1974) arvates MVPL-te mälukujutluste nõrk piiritletus, struktureeritus ja korrastatus.

MVPL-te arendamise käigus kooliaja jooksul suureneb lühiajalise mälu maht, kuid siiski vaid teatud piirini. Oluliselt ei parane ka lühiajalise mälu valikulisus. Pikaajalise mälu puhul aga paranevad tulemused pidevalt. Seda nii mälu kvantiteedi (maht) kui kvaliteedi (valikulisus) poolest (Maller & Tsikoto, 1988; Solovjov & Sumarokova, 1974).

MVPL-te mälu üldiseks iseloomustamiseks väidavad Solovjov & Sumarokova (1974), et MVPL-l on kõigil raskusi teabe salvestamisega mälu. Kuid palju suuremad raskused on neil teabe töötlemise, paigutamise ja järelduste tegemisega. Uus teave

seondub olemasoleva vähekorrasstatud kogemusega nii vähe, et seda on raske töödelda. Lipakova (2003) ja Luria (2004) järgi on vaimupuude korral keskne mälu kõrgemate vormide, kõigepealt loogilise mälu kahjustus. Nimetatud isikud ei suuda kasutada materjali mõtestamise ja vahendatud meeldejätmise võtteid. Mõtlemise piiratus takistab lastel meelde jäetavast materjalist eristada olulist, siduda üksteisega üksikuid elemente ja jätta kõrvale juhuslikud assotsiatsioonid. MVPL-d unustavad kiiresti objektidele iseloomulikud tunnused ja peavad sarnaseks selleks mitesobivaid objekte ja nähtusi.

Ülaltoodut arvesse võttes võib öelda, et MVPL-te mäluprotsesside kahjustused on ulatuslikud, hõlmates mälu erinevaid omadusi. Pideva ja õige arendamise tulemusel on võimalik parandada mälu mahtu ja valikulisust, eriti pikaajalise mälu osas, kuid mälu arengutase jääb kooli lõppedes umbes 9-aastaste KVPL-te tasemele. Teabe salvestamisest suuremad raskused ilmnevad teabe töötlemisel. Mäluprotsesside kahjustatuse tõttu on piiratud MVPL-te sõnavara ja kannatab lauseloome. MVPL-d mõistavad vaid konkreetse situatsiooniga seotud kõnet ning konkreetse situatsiooniga on seotud ka tema oma kõne.

AÕ-l muutub mälu juhtivaks psüühiliseks protsessiks algklassides. Lapsed hakkavad kasutama kaemuslik-kujundilist mõtlemist. Verbaalne mõtlemine AÕ-l juhtivaks psüühiliseks protsessiks ei muutugi (Karlep, 1999). TÕ võib mälu juhtivaks psüühiliseks protsessiks kujuneda viimasel kooliastmel.

Mõtlemine

Eelpool kirjeldatud psüühilised protsessid on tihedasti seotud kõne ja selle arenguga. Enamasti on seotus vastastikune. Erandiks ei ole ka mõtlemise ja kõne vaheline seos. Karlep (1998) kirjeldab mõtlemise ja kõne seotuse kolm aspekti:

1. Mõtlemise roll kõnetegevuses: omandatud keeleüksuste semantika on mõtlemise (rühmitamise) resultaat; mõtlemine võimaldab omandada ja kasutada abstraktse tähendusega keeleüksusi, mõista ja väljendada suhteid ja seoseid (eesmärk, põhjus, kuuluvus) ning teha järeldusi; mõtte (kavatsuse) genereerimine kõne mõistmisel; mõttele vastavate keelevahendite leidmine kõneloomes; mõtlemine võimaldab kõne mõistmisel mõtteid seostada, mõttelünki tuletada, järeldada (näiteks allteksti mõistmisel) ja arutleda (näiteks kõneleja kavatsuste ja motiivide mõistmine).

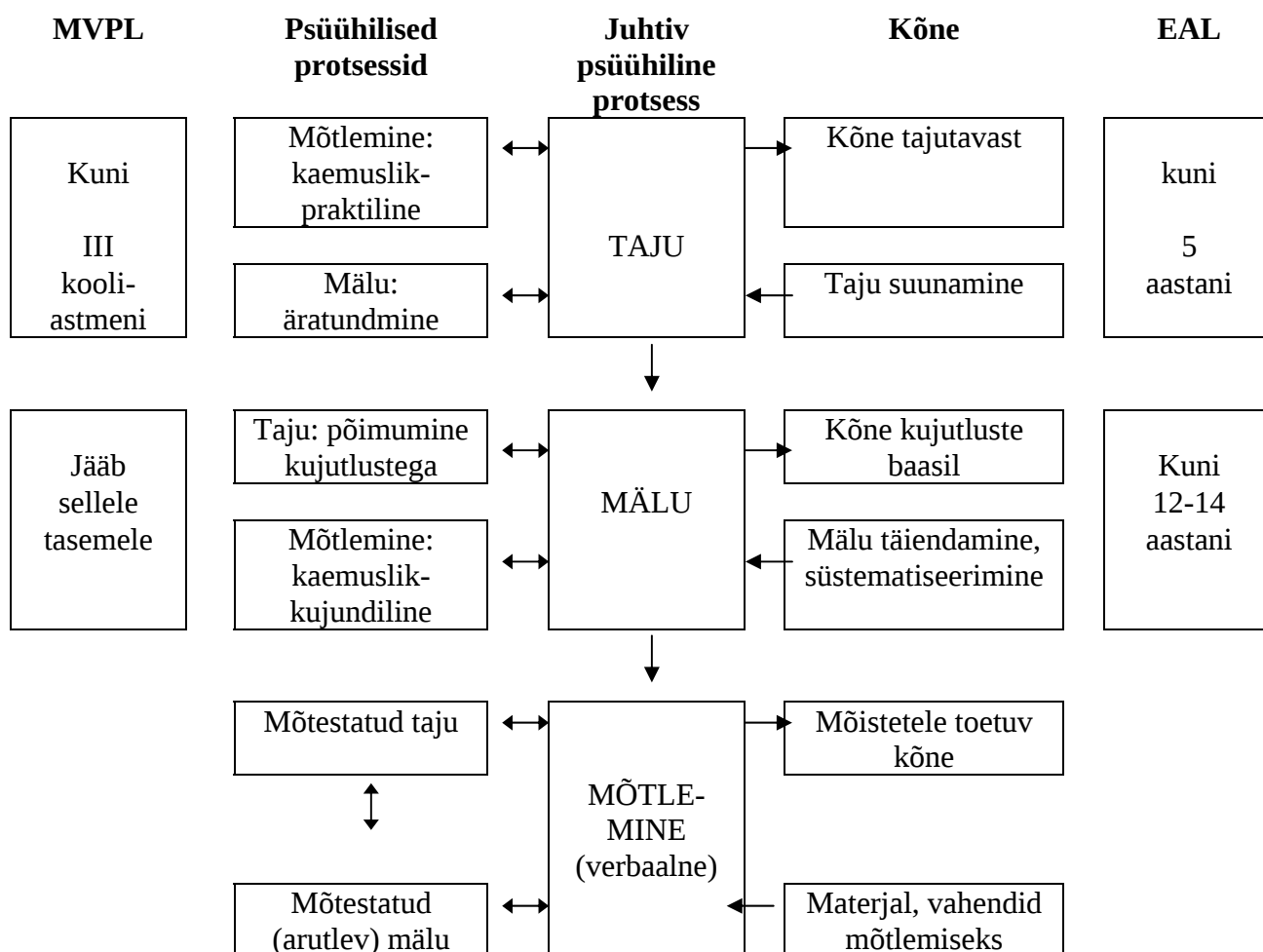
2. Kõne roll mõtlemises: keeleüksused võimaldavad kujunenud üldistusi mälus säilitada, opereerida nende tunnuste ja seostega; kõne võimaldab luua abstraktseid kujutlusi ja mõisteid; keel annab valmis struktuurid suhete fikseerimiseks ja soodustab mõtte hargnemist.

3. Kõne- ja keeleüksuste teadvustamine ja metakeele vahendite omandamine.

Malleri & Tsikoto (1988) andmetel on MVPL-te mõtlemisele iseloomulikud samad jooned, mis taju, tähelepanu ja mälu puhulgi: korrapäratus, olemasolevate kujutluste ja arusaamade süsteemitus, mõtestatud seoste puudumine või nõrkus, raskus neid seoseid luua, inertsus, mõtlemise konkreetsus, üldistamisraskused. Suhharevale (1965) viidates toovad nad välja, et lapsed suudavad üldistada neile tuttavaid esemeid vaid konkreetsetes situatsioonides. Garšviene (1995), Kameristova (1974) ja Pevzner (1960) lisavad, et TÕ-te puhul on tugevasti häiritud laste tegevuse teadlikustamine. Pildil kujutatud esemeid loetlevad lapsed tihti suvaliselt ja ei suuda välja tuua olulist. Nad analüüsivad väga vaevaliselt tervikpilti, pigem eristavad juhuslikke objektide kujutlusi. Nad on võimelised leidma neljandat liigset, kui pildidel on kujutatud neile tuttavad asjad. Lapsed ei erista oma ja teiste paremat ja vasakut poolt. Häiritud on ülekandemehhanismid, näiteks ei suudeta näha seeriapiltides järgnevust. Isegi 2-3-osalise pildiseeria moodustamine on sooritatav ainult konkreetsete abistavate küsimuste abil. Luria (2004, 2002) järgi puudub VPL-l praktilise ülesande lahendamisel orienteeruv faas (analüüs, tegevusplaani koostamine), ilmnevad impulsiivsed reaktsioonid, edutust katsest ei loobuta, vaid seda korratakse uuesti. Laps alustab liigutust enne valiku tegemist, st reageerib intellektuaalsele ülesandele enne selle vaimset lahendamist, sooritab impulsiivseid katseid enne arutlemist. Lipakova (2003) lisab MVPL-te mõtlemist iseloomustavate omadustena järjekindlusetuse, stereotüüpsuse ja mõtlemise reguleeriva funktsiooni nõrkuse: ülesande lahendamisel võib lapsi õigelt teelt kõrvale viia väike viga või kõrvaline ärritus. Iga uut ülesannet püüavad lapsed lahendada analoogselt eelmisega. Lapsed ei mõtle oma tegevust läbi, ei näe selle tagajärgi. Lisaks ei suuda MVPL-d kriitiliselt mõtelda, nad ei näe oma vigu.

Võttes arvesse autorite kirjeldusi ja allpeatüki alguses välja toodud VPL vaimse ea võrdlust eakohase arenguga lapsega, võib öelda, et MVPL-d, nagu ka KVPL-d, ei jõuagi arengustaadiumisse, kus domineerivaks saab verbaalne mõtlemine. MVPL-te mõtlemine jääb konkreetseks, situatiivseks. Lapsed ei suuda arutleda, kõne-

ja mõtlemisainet pakub hetkel tajutav või mälu olevad korrapäratud tajukujutlused. Ühelt poolt jääb väljendatud ütluse mõte primitiivseks või ebaloogiliseks, teiselt poolt ei leita mõtte formuleerimiseks sobivaid keelevahendeid. Kannatab nii ütluse semantika kui pragmaatika mõistmine (joonis 1).



Joonis 1. Psüühiliste protsesside ja kõne arengudünaamika Karlepi (1998) järgi (võrdlus MVPL-tega lisatud). MVPL – mõõduka vaimupuudega laps; EAL – eakohase arenguga laps.

Kokkuvõtteks võib öelda, et kõikide psüühiliste protsesside areng alustades tajumisest ja lõpetades mõtlemisega on MVPL-tel arengus maha jäänud poole võrra või enam, võrreldes eakohase arenguga lastega, ja on tugevasti kahjustatud. Peamiseks domineerivaks psüühiliseks protsessiks on lastel tajumine. Tingituna huvipuudusest ümbritseva vastu ja passiivsusest, samuti nõrgalt fikseeruvast ja vähepüsivast tähelepanust on teabe tajumine vaevuline. Teabe tajumisest enam

kannatab aga selle töötlemine, talletamine ja kasutamine. Lapsed suudavad valdavalt mõelda ainult praktiliselt tajutavatest asjadest. Sageli ilmneb impulsiivne reaktsioon ülesande lahendust otsimata. Teise kooliastme lõpuks võib MVPL-tel domineerivaks psüühiliseks protsessiks saada mälu, kuid mälusse talletuv teave on kaootiline ja süsteemitu, kannatab mälu valikulisus. Õige ja järjepideva arendamise tulemusena pikaajalise mälu omadused siiski paranevad. Lapsed suudavad mingil määral mõelda ja rääkida peale konkreetset tajutava ka mälukujutluste abil. Verbaalne mõtlemine MVPL-tel välja ei kujune.

Ülevaade mõõduka vaimupuudega laste kõnest

Eelnevalt märgiti, et MVPL-te kõne areng sõltub nende psüühiliste protsesside arengust. Tajude, tähelepanu, mälu, mõtlemise ja ka mootorika hõlbelise arengu tõttu pole võimalik kõne eakohane areng ning kahjustused on samuti ulatuslikud, hõlmates nii kõne mõistmist kui ka loomet.

EV Sotsiaalministeeriumi (1994) VPL-te kommunikatsiooni kirjeldavas väljaandes väidetakse, et VPL keele ja kõne areng läbib samad etapid kui puueteta lapselgi, kuid üleminek ühelt etapilt teisele toimub märgatavalt aeglasemalt, hilisemad etapid või tasandid jäävad üldse saavutamata või need kujunevad puudulikult. MVPL-te kõne ulatuslikku hilistumist kinnitavad ka Boudreau & Chapman (2000), Downey, van Dyke, Holte, Knott, Knutson & Mraz (2002), Garšviene (1995), Maller & Tsikoto (1988), Kameristova (1974) ja Šipitsõna (2004). Karlep (1999), viidates Lalajevale (1998) ja Tartu Ülikooli korraldatud uurimustele väidab samuti, et VPL-tel on enam kahjustatud kõne kõrgemad tasandid ning märgib kõige sügavama puudena semantikapuuet, mis avaldub nii kõneloomes kui kõnet tajudes.

MVPL-te kõne tase on väga erinev. Siiski ilmneb ühiseid jooni. Mitme autori andmetel on võimalik MVPL-te hulgas eristada kahte suuremat gruppi, mille ulatuses ilmnevad ühised tunnused. Ühe rühma kõnet iseloomustab väga aeglane kõneloomise areng. Need lapsed kooli jõudes enamasti ei kõnele ning osa neist jäävad peaaegu kõnetuks ka kooli lõpetades. Samas on selle rühma lastel täheldatud paremat kõne mõistmise taset kui teise gruppi kuuluvatel lastel. Teise rühma laste kõnele on iseloomulik näiliselt rikas sõnavara ja voolavus, mille kohta võib öelda *lobisemine*.

Tähelepanelikul kuulamisel aga selgub, et tegelikult kordavad lapsed mõttetu stampfraase, mille juures võib säilinud olla ka kuuldu intonatsioon. Korraldust või küsimust laps kordab (kajakõne), kuid üldjuhul jääb korraldus täitmata ning küsimus vastamata. Põhjuseks on nende laste suuremad raskused oma ja teiste kõne mõistmisel, võrreldes eelmise rühmaga (Garšviene, 1995; Kameristova, 1974; Kuzmitskaja, 1974; Maller & Tsikoto, 1988). Nähtust võib seletada sellega, et keeleüksuse tähendus konkreetsel isikul vastab tema teadmiste sellest, mida sõna või lausega tähistatakse. Ei saa sisuliselt kõnelda rohkem, kui on teadmisi; ei saa mõista enam, kui aktiveerub mälus kujutlusi ütlust tajudes. Seejuures on aga võimalik arusaamatut ütlust korrata ja kasutada sõnu ning grammatilisi konstruktsioone, mille tähendust ei tunta (Karlep, 1999). Niisiis, MVPL saab end adekvaatselt väljendada vaid nende vahendite (mälus talletatud tajutu ja kogetu) piires, mille ta on omandanud. Psüühiliste protsesside arenematus ja kahjustatuse tõttu on need vahendid väga piiratud. See aga ei takista lapsel kasutamast kajakõnet, mis seisneb matkimises ning ei vaja väljaõeldu mõistmist.

MVPL-te kahte gruppi liigitamine ei anna siiski täit ülevaadet laste kõnest, vaid kajastab kahte tendentsi nende laste kõne arengus. Seepärast püütakse järgnevalt lähemalt kirjeldada MVPL-te kõne arengut ja kahjustatust, lähtudes seejuures käesoleva töö eesmärgist ja ülesannetest.

Kõneloome

Kameristova (1974) ning Sigman & Ruskin (1999) väidavad, et MVPL-te kõneloome (mõeldud ei ole kajakõnet või mõttetu stampfraase) on märkimisväärselt vähem arenenud kui kõnest arusaamine ning seda nii varases kui hilisemas lapseas.

MVPL-te mahajäämust eakohase arenguga lastest kõneloome algetappidel peavad mõned autorid, võrreldes kõneloome hilisemate etappidega, väikseks (Karlep, 1999; Sigman & Ruskin, 1999). Kuid seejuures tuleb arvestada, et esimesed sõnad ja fraasid võetakse nende laste poolt kasutusele oluliselt hilisemas eas. Näiteks nelja- kuni kuueaastaste Down'i sündroomiga laste spontaansete lausungite keskmine pikkus oli 1,2-2,06 sõna (Gunn, 1991). Karlep (1999) kirjeldab Lalajevale (1998) viidates lähemalt VPL kõneloomet: vaimselt alaarenenud lapsel on puudulikult kujunenud kõik kõneloomeetapid (suhtlemismotivatsioon, mõtteprogrammi

koostamine, keeleline programmeerimine, kontroll), normile ei vasta ütluse mõttetase, keeletase ja sensomotoorne tase. Puudulikud on (ja selleks jäävad) kõneloome kõrgemad tasandid (mõtteprogramm, keeleline programmeerimine), suhteliselt korrigeeritav on sensomotoorne tase, st hääldamine, intonatsioon, foneemikuulmine.

Vaatamata sellele, et MVPL-te kõneloome kõrgemad protsessid kannatavad rohkem, on erinevusi eakohase arenguga laste kõne arenguga võrreldes juba häälduses ja sõnavaras, rääkimata grammatilistest konstruktsioonidest ja teksti koostamisest.

Hääldamine. Väidetakse, et MVPL häälduspuuded on tingitud artikulatsiooniaparaadi kahjustusest või arenematusesest. Sageli on kahjustatud nii tsentraalne kui perifeerne kõneaparaat (Garšviene, 1995; Jubilevitš 1974; Kameristova, 1974; Karlep, 1999; Lurje, 1972). Kaaspõhjuseks võib olla ka kuulmislangus (Lurje, 1972). Autorid on olulise põhjusena ära märkinud ka kuulmistaju puudulikkuse, eriti foneemikuulmise osas (Garšviene, 1995; Jubilevitš, 1974; Karlep, 1999). Jubilevitš (1974) kirjeldab lisaks veel MVPL kõnehingamise puudulikkust. Hingamine on pinnapealne, lühike, osaline. Lapsed ei oska õhku ökonoomselt kasutada, seda jätkub vaid 1-2 sõna jaoks. Nõrk väljahingamine moonutab juba ilma selleta ebaselgeid häälikuid. Seejuures tuleb aga arvestada, et artikulatsiooniaparaat ja kõnehingamine arenevad kõneledes. Seega võib häälduspuue olla funktsionaalne, st alakõne sümptom (Karlep, 1999).

Vanuses 96 kuud, kui lapsel peaksid olema omandatud kõik häälikud, jätavad MVPL-d sõnadest ära segmente, kasutavad ebaharilikke konsonantide asendajaid, segistavad häälikuid. Õigesti seatud häälikute kõnesse viimine on vaevaline ja aeganõudev. Esimese kooliaasta alguses ei suuda ükski laps õigesti hääldada keerulise struktuuriga sõnu. On lapsi, kes peale 4 kooliaastat ei suuda õigesti hääldada ka lihtsa struktuuriga sõnu. Häälikute hääldamiseks otsivad lapsed õiget artikulatsiooniliigutust katsetuste teel. Tihti võtavad nad appi sõrmed, millega kontrollivad keele ja huulte asendit. Sõnad on moonutatud. Moonutatud võib olla terve fraas (Blanchard, 1964; Garšviene, 1995; Pevzner, 1960). MVPL-tele on iseloomulik vähene oskus pauseerida, kasutada rõhku ja intonatsiooni (Šipitsõna, 2004).

Niisiis on MVPL-tel häiritud artikulatsiooniaparaadi töö, nagu on mingil määral kahjustatud kogu mootorika. Samuti lisandub reeglina foneemikuulmise puudulikkus. Eelnevast lähtuvalt esinevad paljudel lastel häälduspuuded. Häälikute omandamine hilineb, eriti raske on omandada kaashäälikute kui raskemini hääldatavate häälikute hääldust. Lapsed asendavad ja segistavad häälikuid, sõnad ja fraasid on moonutatud.

Sõnavara. MVPL-tel esinevad häälduspuuded, kuid palju suurem probleem on, et neil ei olegi õieti midagi, mida hääldada. Psüühiliste protsesside arengu hilinemise ja nõrkuse tõttu kannatab oluliselt laste sõnavara areng. Passiivsus, äärmiselt madal vajadus suhtlemiseks ja nõrk huvi ümbritseva vastu pidurdavad MVPL-te aktiivse sõnavara kujunemist (Maller, 1987; Šipitsõna, 2004). Uued sõnad võivad MVPL-te passiivses sõnavaras kuhjuda, kuid lapsed ei kasuta vajalikku sõna ka siis, kui nad seda teavad (Maller, Tsikoto, 1988; Šipitsõna, 2004). Lastel puudub motivatsioon sõnade kasutamiseks. Põhjuseks tuleb nimetada ka laste taju ja mälu süsteemitust, mis raskendab sõna ja tähenduse kokku viimist ning eriti sõnatähenduse edasist arengut (üldistamine, rühmitamine jne). Tuletagem meelde, et sõnade omandamine toetub kõigepealt tajutava rühmitamisele.

Paljude autorite kinnitusel hilistub MVPL-te sõnavara omandamine, võttes arvesse ülalöeldut, oluliselt (Kameristova, 1974; Lyle, 1960; Lurje, 1972; Sigman & Ruskin, 1999). Kameristova (1974) uuringute kohaselt ilmusid MVPL-tel esimesed lalinsõnad kolmandal eluaastal. Lyle (1960) nimetab esimeste üksikute sõnade ilmumise vahemikuks 3,5-4,5 eluaastat. Lurje (1972) väitel hakkavad MVPL-d, kui neil ei ole spetsiifilist kõnekahjustust ja artikulatsiooniaparaat on korras, esimesi üksikuid sõnu ütlema 4-6-aastaselt. Osal TÕ-st ei ole suuline kõne kooli alguseks veel üldse arenenud. Nad kasutavad žeste ja mõningaid lalinsõnu (Maller, 1987; Maller & Tsikoto, 1988). KVPL-tel ilmuvad esimesed sõnad 2-3-aastaselt (Karlep, 1999). Autorite pakutud vanus on küll erinev, kuid kindel on see, et 7-8-aastaselt kooli minnes on MVPL-tel, arvestades esimeste sõnade ilmnemise aega, sõnavara väga piiratud.

Kooli minnes esineb MVPL-tel täiskasvanute sõnade ja lausete matkimine sisu mõistmata, st kõnestambid. Esimese kooliaasta alguses suudavad enamus lastest

nimetada tuttavaid esemeid, mis neid ümbritsevad (mõned mänguasjad, kehaosad, õppevahendid, toiduained jms), ja tegevusi, mida nad ise on harjunud tegema või on harjunud vaatama, kuidas teised teevad. Tihti segistatakse sõnu häälikkoostise läheduse või situatsioonide, kus neid kasutatakse, sarnasuse põhjal. Sõnades esineb palju hääliku- ja silbistruktuurivigu. Tuletusliidete abil sõnu ise ei moodustata, vahel küll kasutatakse lühikesi tuletisi mõne eseme või tegevuse nimetusena. Lapsed ei kasuta omadussõnu, sest harilikult ei pane nad esemete omadusi tähele. Sõna roll piirdubki tuttavate esemete nimetamisega. Lapsed loetlevad objekte suvaliselt, ei suuda mõtestada ega sõnastada asjade otstarvet. Sõnade üldistusastmed kujunevad suurte raskustega (Boudreau & Chapman, 2000; Garšviene, 1995; Jubilevitš, 1974; Kameristova, 1974; Maller & Tsikoto, 1988; Pevzner, 1960).

Mitmete autorite väitel on võimalik, et õige ja järjepideva arendamise korral TÕ-te aktiivne sõnavara täieneb vanemates kooliastmetes nii kvaliteedilt kui kvantiteedilt. Kameristova (1974) andmetel ilmnas pärast kolme aastat arendamist mõõduka vaimupuudega õpilaste sõnavaras üldistavate sõnade kasutamist: *nõud, riided, juurviljad, puuviljad, mänguasjad, loomad, linnud*. Malleri (1974; 1987) uuringute järgi suudavad enamus vanema kooliastme TÕ-test nimetada neile tuttavaid esemeid, juurvilju ja loomi, kuigi segistavad häälduselt sarnaseid nimetusi. Verbaalselt suudetakse väljendada ka igapäevaseid tuttavaid tegevusi. Raskusi valmistab ametite nimetamine. Samuti oskavad lapsed õpitud asju rühmitada. Raske on aga moodustatud grupele nimetust anda. Lapsed kas nimetavad mõnd objekti rühmas või valivad situatsioonist lähtuva nimetuse, kasutades lausungit. Igapäevaelus ja töös kasutatavaid tegusõnu õppides hakkavad õpilased õigesti kasutama ka üksikuid omadus- ja määrsõnu. MVPL-d kasutavad üsnagi kitsast ringi eessõnu (eesti keeles vastavalt tagasõnu). Tavaliselt on need taga- või eessõnad koolis õpitud. MVPL-tele valmistab raskusi antonüümide ja veelgi enam sünonüümide leidmine. Sellise ülesande puhul lapsed kas loobuvad vastamisest, kasutavad situatsiooniga seotud sõnu või kordavad sama sõna, sünonüümide puhul kasutavad ka kõlaliselt sarnaseid sõnu (Lipakova, 2003).

Kokkuvõtteks võib öelda, et MVPL-te sõnavara areng hilistub tunduvalt ning on aeglane. Lapsed suudavad enamasti omandada vaid baassõnavara ja sedagi ainult osaliselt. Esimesed sõnad võetakse kasutusele 3-6-aastaselt. Kooli minnes võib TÕ

olla ka kõnetu. Osa lapsi suudavad matkida täiskasvanute sõnu ja ka lauseid neid mõistmata. Aktiivses sõnavaras on lastele tuttava keskkonna ja igapäevategevustega seotud üksikud nimi- ja tegusõnad. Üldistavaid sõnu ei ole. Keskmisel kooliastmel õpilasre sõnavara täieneb ning vanemal kooliastmel võivad mõõduka vaimupuudega õpilased tuttavaid esemeid rühmitada ja raskustega leida ka rühmadele nimetused. Koos nimi- ja tegusõnadega võivad lapsed kasutama hakata ka mõningaid omadus- ja määrsõnu.

Lause- ja tekstiloome. MVPL-te psüühiliste protsesside iseärasuse tõttu kannatab sõnavara arengust veelgi rohkem lausungite, lausete ja tekstide moodustamine.

Viidates Zankovile (1935) ja Lipakovale (1981, 1983), väidavad Maller & Tsikoto (1988), et kui MVPL-le, kes ei käi veel koolis, anda lihtne süžeeplilt ja paluda tal selle järgi jutustada, nimetab ta paremal juhul pildilt talle teada olevaid esemeid. Ta ei oska sündmusi pildi põhjal järjestada. Seeriapiltide põhjal jutukese koostamisega lapsed hakkama ei saa. Ise väljendavad nad ennast üksikute sõnade ja lühikeste lausungitega. Jubilevitš (1974) lisab, et enda mõistetavaks tegemiseks kasutavad lapsed intonatsiooni ja žeste.

Ühesõnalause kasutamine jätkub ka esimese kooliaasta alguses, harvadel juhtudel kasutatakse 3-5-sõnalisi lauseid. Ühesõnalausetes nimetavad TÕ-d peaaegu alati isikuid ja esemeid või väljendavad tegevusi, mis vastavad hetkesituatsioonile. Primitiivsetes lihtlausetes kasutatakse tavaliselt obligatoorseid lauseliikmeid (alus, öeldis, sihtis), koha- või ajamäärust ning küsisõnu. Harva kohtab lihtsaid grammatiliselt õigeid 5-6-sõnalisi ahellauseid. Pärast 2-4-aastast arendamist suudab enamik lastest moodustada 2-3 lauselist teksti. Lauses on 2-3 sõna. Paljud kasutavad ainult stereotüüpseid lauseid. Täielikumat sidusat teksti kui eelpoolkirjeldatu kohtab harva (Garšviene, 1995).

Meštšerjakov (1958) võrdles TÕ-te ja AÕ-te oskust oma tegevust kirjeldada ja leidis, et oma tegevuse sõnaline selgitamine on TÕ-tele raske. Sõnastus võib olla lahus konkreetsest tegevusest ja muunduda nende sõnade loeteluks, mida laps teab. AÕ-te oskus oma tegevust kirjeldada on küll primitiivne ja ebatäpne, kuid kajastab vähemalt osaliselt situatsiooni.

Lipakova (2003) andmetel püsib MVPL-te aktiivne kõne kaua aega tasemel, kus lapsed vastavad vaid küsimustele, seejuures on kõne situatiivne. Iseseisev kõne ilmneb suure hilinemise ja raskustega. Lapsed vajavad kindlasti täiskasvanu suunamist ja stimuleerimist.

MVPL-te kõneloome piiratust arvesse võttes soovitab Lipakova (2003) lastele antavad ülesanded esitada alati nii, et neile oleks võimalik vastata nii verbaalselt (häälightsus, sõna, lause, jutuke) kui ka mitteverbaalselt (sõnalisele instruksioonile järgnev tegevus, piltide valik suulise vastuse asemel).

MVPL-te kõne arengu olulist pidurdumist selgitab Karlepi (1999) viite kohaselt oma 1987. a avaldatud töös Vinarskaja. Tema kirjelduse järgi omandavad MVPL-d jäljendamise teel stereotüüpsed käitumismallid ja suuremal või vähemal määral baassõnavara, osaliselt ka baaslausete mallid. Areng pidurdub tegelikult ühesõnalause etapil, kui omandatakse sõna nominatiivne funktsioon ja sõna häälikkoostis. Selle põhjus on puudulik tunnetustegevus – ei kujune välja sõnatähenduse omandamiseks vajalik rühmitamisoskus ning lausete aluseks olevad situatsiooniskeemid. Kõne edasine areng piirdub elementaarse situatiivse kõnega, mis osutub adekvaatseks ainult stereotüüpses situatsioonis. Omandatud sõnal (lausel) on vastavus tuttava objekti või tunnusega. Aastaid puudub aga keeleüksustel situatsiooniväline tähendus (võrreldav eakohase lapse kõnega 2.-3. eluaastal). Et selline kõne mõjutab tundevalda kognitiivselt vähe, sõltuvad mõõduka alaarenguga lapse suhtlemismotiivid tajutavast situatsioonist, ütluse mõtteprogramm aga alati tajudest. Ühtlasi väidavad mitmed autorid, et pideva ja professionaalse eripedagoogilise arendamise korral esineb TÕ-te seas neid, kellel areneb viimasel kooliastmel juhtivaks psüühiliseks protsessiks mälu ning kujuneb piiratud üldistamis- ja rühmitamisoskus. Nendel õpilastel võib suhtlemismotiiv kujuneda ka situatsiooniväliseks ja mälupiltidel põhinevaks, nagu ütluse mõtteprogrammgi.

Kõne mõistmine

Eelnevalt märgiti, et mitme autori arvates on MVPL-te kõne mõistmise tase enam arenenud kui kõneloome. Psüühiliste protsesside ja laste tegevuse arengu mahajäämus aga mõjutab suurel määral ka kõne tajumist, sest ütluse mõistmine sõltub tajutava või kirjeldatud situatsiooni mõtestamisest.

Paljudele uurimustele toetudes väidab Karlep (1999), et eakohase arenguga laps hakkab lihtsaid suulisi korraldusi täitma teisel eluaastal, kuid esialgu on tal raske ümber lülituda teise korralduse täitmisele (ilmneb inertsus), võib segada mingi muu huvitav objekt. Lihtsate korralduste täitmine on igati jõukohane vanuses 3a 6k. Mõnda aega tekitavad probleeme konfliktised korraldused ja mitmeosalised instruksioonid, kuid koolieaks need arenguraskused ületatakse. Mõõduka vaimupuude korral ilmneb aga kirjeldatud arengutendentside algus oluliselt hiljem, st koolieas.

Karlepi (1999) järgi ilmnevad VPL-tel kõne tajumisel semantilised ja pragmaatilised raskused. VPL orienteerub ainult talle tuntud sõnade tähendusele, mitte kogu ütlusele. Põhjused võivad olla järgmised: lapse sõnavara vähene maht või laps ei mõista sõnu kõigis tähendustes; ütluse maht on suurem kui lapse operatiivmälu võimaldab töödelda; laps ei valda muuteoperatsioone, ei ole omandanud lausemalle, mis väljendavad raskesti mõistetavaid suhteid (aeg, põhjus, eesmärk jm); lapsel ei kujune ütlusele vastavat kujutlust, vaid ta toetub oma kogemusele. Mõistmiskeskkonnad ilmnevad juhul, kui ütlus ja lapse kogemus ei lange kokku. Kui ütlus aktiveerib lapse kujutlused, on need enamasti ebatäpsed, sest kujutlusi saab aktiveerida vaid lapse teadmiste-kogemuste ulatuses. VPL-te teadmised ja kogemused on aga vähesed, primitiivsed ja ebatäpsed. Põhjuseks, miks MVPL-te passiivne sõnavara väga piiratuks jääb, on Lipakova (2003) väitel see, et laste mänguline tegevus ja suhtlemisoskus arenevad väga aeglaselt. Karlep (2003) tsiteerib Richardit (1998), kelle andmetel tegevust väljendavate verbide tajumisel aktualiseerub valdavalt mainitud toimingu resultaat, mitte aga eelduseks olevad osatoimingud. Samas on resultaatini jõudmiseks vaja minevaid osatoiminguid verbaalset instruksiooni täites vaja teada (näiteks *Jüri! Anna Marile pliiats!*). Osatoimingute sidumiseks resultaatiga on vaja toetuda kogemusele (kui pliiatsit käes ei ole, tuleb see kõigepealt leida ja siis Marile anda). Arvestades MVPL-te kogemuste piiratust ja nõrka võimet kogemusi

uute situatsioonidega seostada, võib arvata, et resultaadi sidumine eelnevate osatoimingutega osutub neile raskeks.

MVPL-d mõistavad eelkoolieas kõnet äärmiselt piiratult. Nad reageerivad kõne toonile, intonatsioonile, rääkija miimikale ja mõistavad üksikuid tugisõnu, mis on seotud nende vahetute vajadustega. (Pevzner, 1960; Maller & Tsikoto, 1988; Garšviene, 1995). Arkini andmetel on eakohase arenguga viieaastase lapse sõnavaras 1926 sõna, MVP-ga eakaaslase sõnavaras vaid 150 sõna (Lipakova, 2003). Edaspidi laste passiivne sõnavara laieneb ja rikastub, kuid mõistmine jääb piiratuks ja seotuks oma isikliku kogemusega. Mõõduka vaimupuudega esimese klassi lapsed täidavad 1-2-osalisi instruksioone, aga eristavad halvasti küsisõnu, mõistavad väheseid omadussõnu. Peaaegu üldse ei mõista nad grammatiliste vormide tähendust, eesliiteid ja tuletusliiteid. Mõneti paremini, kui tegevus on neile tuttav, saavad lapsed aru nimisõna arvukategooriast ja mõningatest eessõnadest (tagasõnadest). Kõnetud lapsed mõistavad samuti mõningaid sõnu ja täidavad üheosalisi ülesandeid (Garšviene, 1995; Maller & Tsikoto, 1988; Pevzner, 1960).

Kameristova (1974) kirjeldab mõõduka vaimupuudega õpilaste kõnemõistmise taset peale kolme kooliaastat: lastel suureneb passiivne sõnavara, paraneb lausetest arusaamine. Eessõnade (või tagasõnade) mõistmine on osaline, ise nad neid kõnes harilikult ei kasuta. Kuigi lapsed hakkavad mõistma esemete otstarvet, õnnestub mitmeosaliste ülesannete täitmine kas mitmekordsel kordamisel või täidetakse vaid ülesande üks osa.

TÕ-d ja I kl AÕ-d seostavad kujuteldava situatsiooni või selle fragmendi oma kogemusega ja püüavad seda nii mõista. Oma kogemuse aktiveerimine ja selle põhjal üldistuste tegemine on õpilastele aga raske. VPL-d ei taju üldistavaid ja abstraktsed sõnalisi seoseid. Kui tavalisel lapsel tekivad seosed sisult lähedaste sõnade vahel (*kass: koer, hiir*), siis TÕ-l tekivad seosed häälikkoostiselt lähedaste sõnade vahel (*kass: pass, tass*) või seostatakse sõnu konkreetsest situatsioonist lähtudes. Raskused sõnalise teabe tajumisel on põhjuseks, miks TÕ mõistab sõnalisi instruksioone fragmentaalselt. Ainult sõnaline abi ei ole TÕ puhul efektiivne ja viib tihti juhuslike assotsiatsioonide tekkimiseni (Lipakova, 2003; Luria, 1958; Meštšerjakov, 1958; Peresleni, 1984; Pravdina-Vinarskaja, 1956; Vassilevskaja, 1960). Suured raskused on MVPL-tel kirjelduse järgi objekti ära tundmisega. Põhjuseks see, et lapsed ei suuda

kõiki nimetatud tunnuseid mälus hoida ja/või tunnuseid väljendavate sõnade puudumine ka passiivses sõnavaras. Näiteks tekitab lastele raskusi esemete võrdlemine suurustunnuste põhjal, seda eriti piltide põhjal. Mängulise tegevuse vähese arengu tõttu puuduvad MVPL-te sõnavarast peaaegu täiesti emotsioone väljendavad omadussõnad (Lipakova, 2003).

Luria (2004) andmetel võib VPL-l aga ütluse mõtte mõistmine osutada mõnikord paremaks sama ütluse tähenduse interpreteerimisest. Sel juhul toetutakse ütluse ja/või situatsiooni emotsionaalsele taustale, kuigi sõnade ja grammatiliste konstruktsioonide mõistmine piirdub lihtsate oletustega või hoopiski puudub. Samas väidab Lipakova (2003), et MVPL mõistab mitmetähendusliku ütluse puhul vaid ütluse kõige enamlevinud mõtet.

Šipitsõna (2004) kirjeldab, viidates Gurovetsile ja Davidovitšile (1999), MVPL-te kõnemõistmise kolme tasandit. Esimesel tasandil ei tajutavad võõraste inimeste kõnet, vaid mõistavad ainult lähedaste inimeste ütlusi. Teisel tasandil tajutavad üksikuid lühikesi fraase ja instruktsioone. Eriti raske on mõista ruumisuhteid väljendavaid instruktsioone (näiteks *Istu minu kõrvale.*). Kolmandal tasandil mõistavad lapsed igapäevast kõnet ja saavad aru lühitekstidest. Probleemid tekivad keeruliste konstruktsioonide mõistmisega.

Enamik MVPL-test eelistavad vastamisest loobuda, kui nad neile suunatud ütlust ei mõista. Mõnel juhul võivad nad anda valesid või ebatäpseid vastuseid (Lipakova, 2003).

Niisiis võib arengus mahajäämist täheldada MVPL-te kõne tajumise kõigil tasanditel. Laste passiivne sõnavara ja grammatiliste vormide mõistmine on piiratud, nad suudavad tajutavat kõnet seostada vaid tajutava situatsiooniga või konkreetse kogemusega. Enamasti suudavad nad abita täita vaid 1-2-osalisi instruktsioone, kui toimingud on tuttavad. Käesoleva töö huvides vajab tähelepanu seisukoht, et ütluse mõistmine kajastab tegelikult objekti või situatsiooni äratundmist mõne tunnuse alusel. Verbaalseid loogilisi operatsioone kõnet tajudes sooritada ei suudeta. Just viimane tekitab raskusi partneri ütluse pragmaatilise tähenduse (mõtte) mõistmisel.

Ütluse pragmaatika mõistmine. Teiste ühiskonnaliikmetega suhtlemiseks peab laps suutma dialoogi alustada, jätkata, hoida. Vajalik on mõista, mida suhtluspartner öelduga mõtles ehk ütluse pragmaatikat. Karlepi (1999) järgi väljendatakse ühte ja sama mõtet küllaltki erinevate keelevahenditega. Valiku teeb kõneleja, et oma kavatsust paremini realiseerida. Lisaks orienteerumisele tegevussituatsioonis on vaja teadmisi suhtlemisest ning orienteeruda suhtlemissituatsioonis. See eeldab täiendavat intellektuaalset ja emotsionaalset analüüsi. Kuid keeleüksuste pragmaatiline valik sõltub omakorda sellest, kui palju keeleüksusi inimene valdab ja mis tasandil on omandatud “normatiivne” semantika. Suhtlemisel on ütluse täielikuks mõistmiseks vaja aru saada nii selle semantilisest kui ka sõnumi pragmaatilisest tähendusest: kõneleja kavatsustest ning motiividest. Kui kõneleja kavatsus ja ütluse keeleline tähendus langevad kokku, sõltub mõistmine keelevahendite valdamisest ja situatsiooni mõtestamisest (*Tule sööma!*). Arusaamine võib aga olla ka hoopis raskem (*Minu kool on täna jõe ääres.*).

Pragmatika kui teadusharu eesmärgid võib Öimu (1986) järgi sõnastada nii: pragmatika eesmärgiks on välja selgitada inimese teadmisi ja oskusi, mis

- (a) võimaldavad tal kõnelejana igas suhtlussituatsioonis otsustada, missugused väljendid on parajasti võimalikud, efektiivsed ja sobivad;
- (b) võimaldavad tal kuulajana selgusele jõuda suhtluspartneri väljendite mõttes (selles, mida partner öelduga silmas pidas) ning ühtlasi otsustada, kuivõrd need väljendid on tolles situatsioonis sobivad ja õigustatud.

Öim (1986) kirjeldab inimeste vahelist suhtlemist kui pidevat arutelu selle üle, mida suhtluspartner öelda tahab ja kuidas talle vastata, et partner aru saaks. Sellise arutelu käigus peab inimene kinni kommunikatiivsetest printsiipidest. Tähtsaim on nende seas koostööprintsiip. Öim viitab P. Grice'ile, kes jaotab koostööprintsiibi maksiimideks ehk reegliteks-juhtnöörideks:

- (a) kvantiteedimaksiim - edasta õige kogus teavet;
- (b) kvaliteedimaksiim - püüa anda partnerile ainult tõest/paikapidavat teavet;
- (c) relevantusmaksiim - räägi asjassepuutuvast, ära kaldu teemast kõrvale;
- (d) meetodimaksiim - püüa olla väljendites selge ja arusaadav.

Nimetatud juhendeid peaks eriti arvestama iga isik, kes suhtleb MVPL-tega, sh pedagoog. Tähelepanu fookuses peaksid seejuures olema kvantiteedi- ja meetodimaksiim. Tekib näiteks probleem, kas VPL-tel piisab argiteadmisi tavalise väljajätmelise ütluse mõistmiseks.

Sõltuvalt situatsioonist ei ole aga alati võimalik kommunikatsiooniprintsiipe jälgida või rikutakse neid tahtlikult ja mängu tulevad teised printsiibid, näiteks viisakusprintsiip ja irooniaprintsiip.

Leech iseloomustab viisakusprintsiipi järgnevalt: minimeeri muude võrdsete asjaolude korral ebaviisakust partneri suhtes. Ka viisakusprintsiip konkretiseerub erinevates maksimides. Näiteks taotlusi väljendavatele lausungitele (palve, käsk, keeld jms) rakendub taktimaksiim, mille järgi tuleb oma pöördumised võimalust mööda vormistada nii, et need põhjustaksid partnerile kõige vähem ebamugavust ja annaksid talle suurema vabaduse vastureaktsiooni valikuks (Õim, 1986).

Ennus (2002) kirjeldab Searle'i loodud kolmeastmelist järeldusprotsessi, mille kuulaja läbima peab, et metafoorseid või iroonilisi lausungeid ja kaudseid kõneakte kasutades oleks võimalik kommunikeeruda. Kõigepealt tuleb kuulajal otsustada, kas lausung sõnasõnaliselt mõistetuna on kuidagi vastuoluline ja kas on vaja teistsugust tõlgendust. Vajadus selle järele tuleneb tavaliselt sõnasõnalise tõlgenduse defektsusest, mis võib avalduda ilmses väärtuses, semantilises mõttetuses, kõneaktide reeglite eiramises või vestlusreeglite rikkumises. Seejärel peab kuulaja mingite põhimõtete alusel välja selgitama alternatiivsete tõlgenduste võimaliku hulga. Lõpuks peab ta sellele hulgale rakendama piiranguid, et jõuda selgusele, millist tõlgendust kõneleja silmas pidas. Järeldusprotsessi läbimiseks peab kuulaja tuginema üldisele taustale ja oma faktuaalsetele ja lingvistilistele teadmistele. Ühtlasi tuleb eeldada, et need teadmised on kõnelejal ja kuulajal samad.

Täisväärtuslik suhtlemine eeldab orienteerumist suhtluspartneri käitumises. Teada on vaja tema suhtluspositsiooni. Suhtluspositsioon koosneb aspektidest, millest partneri käitumine suhtlemisel sõltub: sotsiaalne staatus (mees või naine jne), positsioon (õpetaja-õpilane), roll konkreetses situatsioonis (ostja kaupluses), isikuomadused ja käitumisoskus. Kõneleja ülesandeks on valida ütlusi sõltuvalt partnerist ja situatsioonist, tajuja aga ootab, et talle adresseeritud kõne jääks ühiskondlikult reglementeeritud raamidesse. Suhtlemine õnnestub paremini, kui

inimene valdab situatsioonile ja suhtluspositsioonile vastavaid verbaalseid stereotüüpe. Samas ei ole liigne stereotüüpsus hea (Karlep, 2003). Võib arvata, et MVPL-d kas ei suuda ütluse valikul suhtluspositsiooniga arvestada või kalduvad siin liigsele stereotüüpsusele.

Cutting (2000) ja Sigman & Ruskin (1999) väidavad, et kõnekasutuse sotsiaalsest funktsioonist ehk siis pragmatiliste oskuste valdamisest sõltub inimese sotsiaalsesse gruppi kuulumine. Inimene, kes ei suuda kõneledes arvestada kuulaja teadmistega ja interpreteerib valesti kõneleja mõtet, ei leia partneri või grupi teiste liikmetega nn ühist keelt ja teda ei võeta päriselt omaks. Pragmatiliste oskuste puudulikkusele osutavate faktoritena nimetab Cutting (2000) järgmisi: inimene ei oska kõne kaudse tähenduse tuletamiseks kasutada taustinformatsiooni, ei suuda mõista huumorit ja metafoore. Ka Abbeduto & Short-Meyerson (1998) väidavad, et kuulajatel, kellel on probleeme ühise tausta põhjal oletuste tegemisega, on tõenäoliselt suured raskused neile öeldust aru saamisega.

Vaimupuudega, sealhulgas mõõduka vaimupuudega inimeste pragmatilistest oskustes rääkides peab alustama suhtlemisoskusest laiemalt. Garšviene (1995), Maller (1987) ja Maller & Tsikoto (1988) väidavad, et MVPL-tele on üldiste käitumisnormide ja suhtlusoskuste omandamine raske. Karlepi (1999) järgi, kes viitab Vinarskajale (1987), läbivad MVPL-d esimese suhtlusetapi, kuigi hilinemisega. Neil ilmneb soov suhelda. Lapsed omandavad elementaarsed suhtlemisvahendid, mis eakohase arengu korral ilmnevad esimesel eluaastal (miimika, žestid, vokaliseerimine). Jälgendamise teel omandavad nad stereotüüpsed käitumismallid. Šipitsõna (2004) väitel on stereotüüpsus käitumises ja suhtlemises tingitud sellest, et MVPL-d ei suuda tegevust ühest situatsioonist teise analoogsesse situatsiooni üle kanda, st ei erista sarnaste situatsioonide rühmi. Seda peab neile õpetama. Suhtlemissoovi olemasolu kinnitavad ka Sigman & Ruskin (1999), kes uurisid Down'i sündroomiga MVPL, ning leidsid, et need lapsed vaatavad rohkem otsa suhtluspartnerile kui silmitsevad mänguasju. Arvatakse, et teiste näo jälgimine võib olla katse mõista teist inimest. Nimelt on täiskasvanute näo suhtes kõige tähelepanelikumad lapsed sageli kõige vähem kognitiivselt kompetentsed.

Maller (1987) aga on MVPL-te suhtlemissoovi suhtes skeptiline. MVPL-d ei algata tavaliselt ise dialoogi. Neid peaaegu ei huvita ümbritsev, puudub vajadus

täiskasvanutele küsimusi esitada või nendega vestlusse astuda. Äärmiselt piiratud elukogemus, madal huvi ümbritseva vastu ning kitsas teadmiste ring pidurdavad lapse dialoogi. Lipakova (2003) väitel võivad MVPL-d suhtlemisest keelduda ka siis, kui seda lubaks nii aktiivne kui passiivne sõnavara. Põhjuseks on suhtlemissoovi puudumine.

Garšviene (1995) lisab MVPL-te suhtlemisoskust esimesel kooliaastal kirjeldades, et kõne täidab neil vaid osaliselt suhtlemisfunktsiooni. Mitte kõik lapsed ei suhtle kooli algul kaasõpilaste ja õpetajatega. Siiski enamus neist hakkab varsti osalema lihtsates mängudes, osaliselt hakkavad nad kinni pidama ka mängureeglitest. Lapsed mängivad aga oma mänguasjadega üksteise kõrval, kuid mitte üksteisega. Kui on vaja midagi laenata või küsida, tekivad probleemid. Siiski hakkavad lapsed omandama viisaka suhtlemise elemente: pärast täiskasvanu meeldetuletust nad tervitavad, jätavad hüvasti, tänavad, vabandavad. Sigmani & Ruskini (1999) uuringud kinnitavad samuti, et MVPL-d viitsid enamus aega koolis omaette mängides ja olid vähem kui 12 % ajast seotud sotsiaalsete mängudega. Samuti oli vähe tõenäoline, et nad paluvad asju või abi, võrreldes samal arengutasemel olevate eakohase arenguga lastega. Meštšerjakovi (1956) väitel jäävad MVPL-d suhtlemises täiskasvanutega esimesele staadiumile, kus nad kasutavad täiskasvanutega suhtlemist vahendina hoidumaks raskete ja uute ülesannete iseseisvast analüüsist. Šipitsõna (2004) andmetel paraneb kogunenud kogemuste ja süsteemse korrektsioonitöö abiga MVPL-te suhtlemisoskuse kvaliteet tunduvalt varajases noorukieas (12-18-aasta vanuses).

Abbeduto & Short-Meyerson (1998) väidavad uuringu põhjal, et kerge VPL-tele areneb ühise tausta kasutamise oskus üldiste seaduspärasuste järgi nagu eakohase arenguga lastelgi. Füüsilise (kõnelemise hetkel konkreetselt tajutav) ja lingvistilise (taustateadmised tulevad eelnevast vestlusest) tausta mõistmisest raskemaks osutus kultuuritausta (teadmised, mis on ühisesse kultuuriruumi, ühiskonnagruppi vms kuuluvatel inimestel samad) tuletamine. Uuriti ka seda, millal ja kuivõrd küsivad lapsed oma arvamusele kinnitust. Selgus, et kerge vaimupuudega katsealused, kelle ekspressiivne kõne oli vähe arenenud, täiendavat teavet ei otsinud ja puudulikust mõistmisest märku ei andnud. Uuritavad, kes mõistsid ütluse tausta paremini, küsisid suurema tõenäosusega ka kinnitust oma järeldustele. Abi küsimine võib MVPL-tele

osutada veelgi problemaatilisemaks, sest MVPL-te ekspressiivne kõne on arengus alati oluliselt maha jäänud ja tõenäoliselt esineb raskusi ka ütluse tausta mõistmisega.

Pragmatika seisukohalt on oluline olla vestluspartnerile arusaadav. Kui aga vestluspartner välja ei näita, kas ta mõistab ütlust või mitte ja mida ta ei mõistnud, on väga raske vestlust jätkata. Abbeduto, Short-Meyersoni, Bensoni & Dolishi (1997) järgi sõltub vaimupuudega inimestel puudulikust mõistmisest teavitamine teabe iseloomust. Kui teave on kaudse tähendusega või ebaselge, on VPL-l seda raske interpreteerida ja mõistmisest/mittemõistmisest märku anda. Kergem on seejuures anda hinnang ütlusele, kus teave on täiesti vale või otseses vastuolus eelneva tekstiga.

Karlep (2003) viitab Antonovale (1987), kelle järgi on laste eduka suhtlemise üheks oluliseks iseloomustavaks tunnuseks suhtlemise orienteeritus partnerile: oskus kuulata kaaslast ja pöörduda partneri poole tema tähelepanu köitmiseks. Selleks peab lapsel kõrvuti mängimine olema asendunud koosmängimisega, egotsentriline kõne aga kõrgema tasandi sotsiaalse kõnega (laps ei otsi lihtsalt abi, vaid korraldab koostegevust). Spetsiaalse õpetuseta saavutab sellise tasandi ligikaudu kolmandik eakohase arenguga koolieelikutest. Lipakova väitel (2003) ei orienteeru MVPL-d kõneledes suhtluspartnerile.

Kokkuvõtteks võib öelda, et psüühiliste protsesside ulatusliku kahjustuse tõttu on MVPL kõne areng väga aeglane. Kooli minnes võib lapsel olla omandatud elementaarne baassõnavara, passiivne sõnavara on seejuures alati suurem kui aktiivne. Lapsed kõnelevad peamiselt ühesõnalausetega. Eristub kaks gruppi lapsi. Ühed, kelle kõne koosneb täiskasvanute sõnade ja lausete ning intonatsiooni matkimisest ning kõne mõistmine on väga piiratud. Teised, kelle kõne mõistmine on parem kui esimese grupi lastel, kuid kes kooli tulles võivad olla kõnetud ning mõnikord selleks ka jääda. Kooli lõpuks võivad MVPL-d olla omandanud mõned üldistavad sõnad ja grammatilised vormid, näiteks võivad mõista ja kasutada mitmuse vorme. Nimi- ja tegusõnadele võivad lisanduda vähesed omadus- ja määrsõnad. Lastel kujunevad baaslaused. Kõne funktsioonidest jääb domineerivaks nimetamine ning lapsed mõistavad enamasti ütlusi, mis haakuvad konkreetse situatsiooniga. MVPL-d suudavad täita 1-2-osalist instruksiooni, kui toiming on tuttav. Nende laste puhul ei hakka kõne täitma oma tegevuse reguleerivat funktsiooni.

MVPL-te piiratud kõneoskust arvestades on oluline teada, et suhtlemissoov neil siiski tekib ja nad omandavad elementaarsed suhtlemisoskused. Nad on võimelised tähelepanelikult uurima suhtluspartneri miimikat, mõistma intonatsiooni ning žeste ja neid mitteverbaalseid kommunikatsioonivahendeid jälgendamise teel ka ise kasutama (eriti Down'i sündroomiga lapsed). MVPL-te pragmatiliste oskuse kohta õnnestus autoril leida vähe andmeid. Võib oletada, et üldise mahajäämuse taustal ei ole kõneoskuse nn kõrgemat taset ehk pragmatilisi oskusi ka palju uuritud. On teada, et VPL-d paluvad harva abi, kui nad ütluse sisu ei mõista. Raskusi valmistab vale informatsiooni eristamine õigest. Paremini õnnestub see siis, kui informatsioon on selgelt vale, vastupidine tõelisele. Kaudse tähendusega ütlus ajab aga lapse segadusse ja ta eelistab vaikida, st suhtlemise katkestada. Kõne mõistmisel valmistab ütluse füüsilise ja lingvistilise taustast enam raskusi kogukondlik-kultuuriline taust. MVPL-te kohta on teada, et matkimise teel ning täiskasvanute kaasabil omandavad nad kooliealistena siiski erinevaid käitumismalle, sealhulgas teadmisi viisakusväljenditest. Käitumise stereotüüpsuse tõttu õnnestub aga ülekanne harva. Eelnevat arvesse võttes võib oletada, et MVPL-tele on suhtlemisel raske järgida nii koostööprintsipi ja selle maksiime kui ka viisakusprintsipi (pöördumine ja palve esitamine erinevates situatsioonides eri partnerite poole) ja irooniaprintsiipi (kaudse ütluse mõistmine).

Pragmatiliste oskuste valdamise tasemest võib sõltuda inimese vastuvõtmine sotsiaalsesse gruppi. Mõõduka vaimupuudega inimese jaoks on enda tundmine ühiskonna või grupi liikmena väga tähtis. Üksi ta toime ei tule ja tema edasine areng pärast kooli lõpetamist sõltub paljuski sellest, kas ja millisesse kogukonda ta satub. Seepärast on väga tähtis arendada nii palju kui võimalik MVPL-te pragmatilisi oskusi juba koolieas. Alustada on vaja suhtlemisest üldiselt, sest laps ei pruugi teistega kontakti leidmisest üldse huvitatud olla või kui ta on huvitatud, ei ole ta võimeline tegema esimest sammu. On teada, et kognitiivsete oskuste ja kõneoskuse tase ei ole ainsad faktorid, mis pragmatiliste oskuste omandamist mõjutaksid. Nimetatud valdkonda on aga MVPL-tel vähe uuritud. Nii ei teata kindlalt, milliste kõneleja ütluste mõistmine nendele lastele raskusi valmistab ja kas ning millise abi korral mõistmine paraneb. Sellised andmed lihtsustaksid palju pedagoogide tööd, kelle põhieesmärgiks mõõduka vaimupuudega ehk toimetulekukoolis õppiva lapse arendamisel on tema ettevalmistus toimetulekuks elus.

Käesoleva uurimistöö eesmärk on kirjeldada ütluse pragmaatilise tähenduse mõistmist toimetulekuõppe õpilastel. Selleks püstitati järgmised ülesanded:

1. Koostada ütluse pragmaatilise tähenduse mõistmise taseme kirjeldamist võimaldav katsematerjal.
2. Kirjeldada katsealustel ütluse pragmaatilise tähenduse mõistmise taset.
3. Analüüsida ja võrrelda saadud tulemusi kooliastmete kaupa.
4. Analüüsida ja võrrelda saadud tulemusi ülesannete (ÜL-te) ja katsete kaupa.
5. Võrrelda toimetuleku õppekava ja lihtsustatud õppekava järgi õppivate laste tulemusi.
6. Teha saadud tulemuste põhjal metoodilisi tähelepanekuid, mis aitaksid toimetulekuõppe pedagooge õpilaste kõne arendamisel.

Kirjanduse põhjal on alust oletada, et ütluste tähenduse mõistmise ning situatsiooni kirjelduse põhjal sobiva ütluse valiku tase on TÕ-l oluliselt madalam kui sama kooliastme (KA) AÕ-l. Sarnased on TÕ III KA ja AÕ I KA tulemused.

Töös kontrollitakse veel järgmisi hüpoteese:

1. Situatsioonimudeli loomisel osalise teabe korral ilmneb TÕ-tel oma konkreetsete kogemuste ja/või juhuslike assotsiatsioonide mõju.
2. Kujuteldavas suhtlussituatsioonis kasutavad TÕ-d stereotüüpseid viisakusväljendeid või ei vasta üldse.
3. Viisakusväljendite abil aktiveerunud situatsioonimudeli kirjeldamine on TÕ-tel ebatäpne. Vastamisel aitavad situatsiooni ära tunda pildid.
4. TÕ-d ei teadvusta repliigi sõnastuste sõltuvust partnerite suhtluspositsioonist.
5. TÕ-d suudavad eristada ütlusi õige/vale põhimõttel, kuid oma vastuste adekvaatne põhjendamine reeglina ei õnnestu.
6. Kaudset repliiki mõistavad TÕ-d oluliselt halvemini kui otsest või ei mõista üldse.

Meetod

Katseisikud

Töö praktilise osa teostamiseks viidi 2002. a novembris läbi pilootuuring kahe TÕ ja ühe AÕ-ga Tallinna Laagna Lasteaed-Algkoolis. Tulemuste põhjal parandati ülesannetekogu sõnastust ja veenduti, et esitatud ülesannete abil on võimalik püstitatud eesmärki täita. Ajavahemikus jaanuar 2003 kuni jaanuar 2004 viidi läbi uuring 63 TÕ-ga Tallinna 1. Internaatkoolist, Tartu Kroonuaia Koolist, Kosejõe Koolist, Võru Järve Koolist, Rakvere Lille Koolist ja Tallinna Laagna Lasteaed-Algkoolist ning 61 AÕ-ga Tartu Kroonuaia Koolist ja Tallinna Laagna Lasteaed-Algkoolist. Uuritud õpilaste jaotus koolide, õppekavade ja klasside järgi on esitatud tabelis 1.

Tabel 1

Katses osalenud õpilased

Õppe- kava	Kool	Klass									
		I kl	II kl	III kl	IV kl	V kl	VI kl	VII kl	VIII kl	IX kl	Kokku
TÕK	TIK		4	7	4	1	8		11	1	36
	TKK							1		2	3
	KK									4	4
	VJK	2	1								3
	RLK	1	5	1				1	1	2	11
	TLLA	3	2	1							6
	Kokku	6	12	9	4	1	8	2	12	9	63
AÕK	TKK	9	6	4	10	3	8	7	13		60
	TLLA		1								1
	Kokku	9	7	4	10	3	8	7	13		61

Märkus. TÕK – Toimetuleku õppekava; AÕK – Abiõppe õppekava; TIK – Tallinna I Internaatkool; TKK – Tartu Kroonuaia Kool; KK – Kosejõe Kool; VJK – Võru Järve Kool; RLK – Rakvere Lille Kool; TLLA – Tallinna Laagna Lasteaed-Algkool.

MVPL-te üldine areng kulgeb oluliselt aeglasemalt kui eakohase arenguga eakaaslastel. Ühe kooliaasta jooksul ei pruugi TÕ-te puhul edasimineku psüühiliste protsesside või kõne arengu osas olla märgatav. Seepärast on uurimistöös võrdluse alla võetud TÕ-te tulemused kooliastmeti. Abikooli ja toimetulekukooli kooliastmed kokku ei lange, tulemusi võrreldakse toimetuleku õppekava kooliastmete kaupa. Uuritud TÕ-te ja AÕ-te jaotus toimetuleku kooliastmete järgi on esitatud tabelis 2. Uurimistöös osalenud õpilaste arv, kes kasutasid kõnet, on tabelis märksõna all

kõnelev. Alternatiiv-kommunikatsioonivahendeid (lihtsustatud viiped) kasutanud õpilaste arv on tabelis märksõna all *kõnetu*.

Tabel 2

Katsetes osalenud õpilaste arv toimetuleku kooliastmete ja kõnetaseme järgi

Õppekava	Kooliaste	Klassid	Kõnetase		
			Kõnelev	Kõnetu	Kokku
Toimetulek					
	I	1.-2.	10	8	18
	II	3.-6.	21	1	22
	III	7.-9.	21	2	23
	Kokku		52	11	63
Abikool					
	I	1.-2.	16		16
	II	3.-6.	25		25
	III	7.-9.	20		20
	Kokku		60		61

Uuritavate valikul lähtuti sellest, et uuritavate arv toimetulekuõppe kooliastmeti oleks enam-vähem võrdne.

Mõõtvahendid

Käesoleva uuringu läbiviimiseks koostati materjal, mis sisaldab kaheksat katset. Katsed jaotuvad omakorda 25 ülesandeks (vt tabel 3).

Tabel 3

Katsete jaotus

Katsed	Ülesanded
1. Situatsioonimudeli aktiveerimine osalise teabe põhjal.	1.1 Situatsioonimudeli aktiveerimine osalise teabe põhjal: seos <i>vihmavari – vihmane ilm</i> . 1.2 Situatsioonimudeli aktiveerimine osalise teabe põhjal: seos <i>kuuse metsast toomine – jõulud</i> . 1.3 Situatsioonimudeli aktiveerimine osalise teabe põhjal: seos <i>vanaemal on suur loom, kes sööb rohtu ja annab piima – lehm</i> . 1.4 Situatsioonimudeli aktiveerimine osalise teabe põhjal: seos <i>korvi ja noaga metsa – seenele minek</i> .

2. Suhtlussituatsiooni mudeli aktiveerimine kirjelduse põhjal ja viisakusväljendi valik kujuteldavas situatsioonis.
 - 2.1 *Tervitust* eeldava suhtlussituatsiooni mudeli aktiveerimine kirjelduse põhjal ja viisakusväljendi valik kujuteldavas situatsioonis.
 - 2.2 *Õnnitlemist* eeldava suhtlussituatsiooni mudeli aktiveerimine kirjelduse põhjal ja viisakusväljendi valik kujuteldavas situatsioonis.
 - 2.3 *Tänamist* eeldava suhtlussituatsiooni mudeli aktiveerimine kirjelduse põhjal ja viisakusväljendi valik kujuteldavas situatsioonis.
3. Suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimine viisakusväljendi põhjal, kui valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad.
 - 3.1 Suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimine viisakusväljendi *Head ööd!* põhjal, kui valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad.
 - 3.2 Suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimine viisakusväljendi *Head isu!* põhjal, kui valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad.
 - 3.3 Suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimine viisakusväljendi *Tere!* põhjal, kui valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad.
4. Suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimine viisakusväljendi põhjal, kui valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisega sarnased.
 - 4.1 Suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimine viisakusväljendi *Head ööd!* põhjal, kui valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisega sarnased.
 - 4.2 Suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimine viisakusväljendi *Head isu!* põhjal, kui valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisega sarnased.
 - 4.3 Suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimine viisakusväljendi *Tere!* põhjal, kui valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisega sarnased.
5. Võimaliku suhtluspositsiooni äratundmine sõltuvalt initsiatiivse ehk algatusrepliigi sõnastusest.
 - 5.1 Võimaliku suhtluspositsiooni äratundmine algatusrepliigi *Palun osta mulle jäätist!* põhjal.
 - 5.2 Võimaliku suhtluspositsiooni äratundmine algatusrepliigi *Kuule, ostame õige jäätist!* põhjal.
 - 5.3 Võimaliku suhtluspositsiooni äratundmine algatusrepliigi *Palun mulle üks jäätis!* põhjal.
6. Partnerile suunatud repliigi sõnastuse sobivuse hindamine.
 - 6.1 Hindamine, kas ütlus sobib suhtluspositsiooniga *õpetaja*: otsene tähendus.
 - 6.2 Hindamine, kas ütlus sobib suhtluspositsiooniga *koer*: otsene tähendus.
 - 6.3 Hindamine, kas ütlus sobib suhtluspositsiooniga *sõber*: kaudne tähendus.
7. Ütluses sisalduva teabe tõepärasuse hindamine.
 - 7.1 Ütluses sisalduva teabe tõepärasuse hindamine, kui teave on väär.
 - 7.2 Ütluses sisalduva teabe tõepärasuse hindamine, kui teave on väär.
 - 7.3 Ütluses sisalduva teabe tõepärasuse hindamine, kui teave on tõene.

- | | |
|---------------------|---|
| 8. Otseste ja | 8.1 Otseste repliigi pragmaatilise tähenduse mõistmine. |
| kaudsete repliikide | 8.2 Kaudse repliigi pragmaatilise tähenduse mõistmine. |
| pragmaatilise | 8.3 Otseste repliigi pragmaatilise tähenduse mõistmine. |
| tähenduse | |
| mõistmine. | |

Katsematerjal koosneb lühitekstidest ja 43 joonistatud pildist. Katsematerjal ja katsete korraldamise kirjeldus on esitatud lisa 1.

Protseduur

Uuringu sisu. TÕ-te tähelepanu on raske ülesandele kontsentreerida. Seepärast esitati ülesanded lastele läbi mängu, mille läbivaks tegelaseks oli poiss Peeter. Uuri ja jutustas Peetri tegemistest ja suhtlemisest teiste tegelastega (pereliikmed, sõbrad, õpetaja, koer, jõuluvana). Lapsed pidid ära arvama peategelase tegevust, kavatsusi, aitama Peetril valida õiget väljendit, situatsiooni, adressaati jne.

TÕ-te mälus olevate kujutluste maht, nagu ka passiivne ja aktiivne sõnavara on oluliselt piiratud. Seepärast valiti katsematerjali koostamiseks situatsioonid ja ütlused, mis TÕ-te võimeid ja oskusi arvestades võiksid olla neile tuttavad. Ütluse mõistmise hõlpsamaks muutmiseks kasutati kõikides katsetes situatsioonide illustreerimiseks süžeepilte.

Õpilase abistamine. TÕ-te puhul on nii kõne mõistmise kui kõneloome tase ebaühtlane. Seda arvesse võttes koostati ülesanded käesoleva uurimuse jaoks nii, et õpilane võis omapoolset lahendust pakkuda kahel viisil:

- A. Õpilane vastas abita spontaanselt suuliselt või viipe abil.
- B. Õpilase ette asetati valikuks pildid, mille seast pidi ta valima sobiva.

Näiteks: 1.1 Uuri ja: *Ükskord ma ütlesin Peetrile: “Lähme õue mängima!” Aga Peeter vaatas aknast välja ja ütles mulle: “Ma ei saa õue tulla. Mul ei ole vihmavarju.”*

A. Arva, missugune ilm õues oli.

B. Peeter joonistas ilmast pildi. Mis pildi ta joonistas? Vali siit. (Uuri ja osutab piltidele.).

Teist varianti pakuti õpilasele siis, kui ta ei olnud võimeline andma vastust suuliselt või viipe abil, samuti siis, kui ta valesti vastas.

Mõlema variandi juures abistati õpilast vajadusel nii, et situatsioon muudeti vestluse abil õpilasele kergemini mõistetavaks.

Näiteks: 1.1 Uuriija: *Millise ilmaga sul on õues vihmavarju vaja?*

Uuringu läbiviimine. Uuriija ja uuritav istusid eraldatud ruumis kõrvuti laua taga. Uuriija töövahenditeks olid pildid, kirjutusvahend ja uuringuprotokoll. Enne ülesanneteni jõudmist vaatas uuriija koos lapsega läbi kõik kasutusel olevad pildid veendumaks, et laps saab aru, mis on pildil kujutatud. Laste puhul, kes ei väljendanud end suuliselt, palus uuriija lapsel osutada uuriija poolt kirjeldatud pildile (laual oli korraga 3-4 pilti). Katsete käigus olid laual vaid esitatud ülesande täitmiseks kasutatavad pildid. Uuriija protokollis kõik uuritava vastused ja lisaütlused ning viiped. Uuring oli ajamahukas ja seepärast tehti lapse väsides puhkepause.

Hindamine. Hindamise kriteeriumid on katsetes erinevad, sest katsete sisu ja eesmärgid ei ole sarnased. Ühised lähtepunktid on järgmised:

1. Hindamisel arvestati vastamise viisi: suuline/viipega vastamine või vastamine piltide abil.
2. Hindamisel arvestati vastamise õigsust: õige vastus või vale vastus/vastus puudub.
3. Hindamisel arvestati vastamisel antud abi:
 - 3.1 Suuline abistamine küsimustega, et aktiveerida lapse kogemusi.
 - 3.2 Vastamise lihtsustamiseks esitas uuriija vastusevariandid piltidena.

Kirjeldavad hinnangud märgistati numbrita 1, 2, 3, ... , et saadud tulemusi oleks võimalik ka statistiliselt hinnata. Number 1 tähistas kõige paremat tulemust ja ÜL-tes antud suurim hinnangunumber kõige nõrgemat tulemust.

Tabelis 4 on esitatud hinnangukriteeriumite variandid.

Tabel 4
Ülesannete täitmise hindamine

Katse	Hinnangukriteeriumid
1. Situatsioonimudeli aktiveerimine osalise teabe põhjal.	1 - õige suuline/viipega vastus. 2 - õige suuline/viipega vastus suulise abiga. 3 - õige vastus piltide valikuga. 4 - vale vastus/vastus puudub.
2. Suhtlussituatsiooni mudeli aktiveerimine kirjelduse põhjal ja viisakusväljendi valik kujuteldavas situatsioonis.	1 - õige suuline/viipega vastus. 2 - õige suuline/viipega vastus suulise abiga. 3 - vale vastus/vastus puudub.
3. Suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimine viisakusväljendi põhja, kui valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad või õpilane peab vastama suuliselt.	1 - õige suuline/viipega vastus. 2 - õige vastus piltide valikuga. 3 - vale vastus või vastus puudub.
4. Suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimine viisakusväljendi põhja, kui valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisega sarnased.	1 - õige vastus piltide valikuga. 2 - vale vastus/vastus puudub.
5. Võimaliku suhtluspositsiooni äratundmine sõltuvalt algatusrepliigi sõnastusest.	1 - õige suuline/viipega vastus 2 - õige vastus piltide valikuga 3 - vale vastus/vastus puudub.
6. Partnerile suunatud repliigi sõnastuse sobivuse hindamine.	1 - õige vastus. 2 - vale vastus/vastus puudub.
7. Ütluses sisalduva teabe tõepärasuse hindamine.	1 - õige vastus 2 - vale vastus/vastus puudub.
8. Otseste ja kaudsete repliikide pragmatilise tähenduse mõistmine.	1 - õige suuline/viipega vastus. 2 - õige vastus piltide valikuga. 3 - vale vastus/vastus puudub.

Tulemused ja arutelu

Andmete töötlemiseks kasutati valimi suurust ja töö eesmäärke silmas pidades järgmisi meetodeid:

1. Vastuste jaotuvuse hindamiseks ühes katses hinnangukriteeriumide alusel moodustati risttabelid, mis näitasid vastanute arvulist ja protsentuaalset jaotumist õppekavade (ÕK) ja kooliastmete (KA) kaupa (lisa 2).
2. Abiga ja abita vastuste osakaalu uurimiseks katses võrreldi ÜL-te tulemuste protsentuaalse jaotuse aritmeetilisi keskmisi (lisa 3).

3. ÜL-te omavahelist seotust katses uuriti korrelatsioonanalüüsi (lisa 5) ja ANOVA F-statistic'u abil (lisa 6,7).
4. Katsetulemuste omavaheliseks võrdlemiseks kasutati aritmeetilisi keskmisi vastuste protsentuaalsest jaotumisest ÜL-tes.

Katse 1

Katse 1 eesmärgiks oli kirjeldada, kuidas suudavad õpilased aktiveerida situatsioonimudelit osalise teabe põhjal. ÜL-s 1.1 oli õpilasel vaja *vihmavarju* seostada *vihmase ilmaga*, ÜL-s 1.2 *metsast kuuse toomist jõuludega*, ÜL-s 1.3 oli vaja tunnuste *vanaemal on, suur loom, sööb rohtu, annab piima* põhjal ära tunda *lehma*, ÜL-s 1.4 tunnused *metsas, korv, nuga* seostada *seente korjamisega*. Õpilastele osutati vajadusel suulist abi ja abi piltide valikuga.

Abita andsid TÕ-d õigeid vastuseid keskmiselt 45 % võimalikest vastustest (lisa 3.1), seejuures I KA-l ainult 7 % võimalikest vastustest. Oluliselt kasvas õigete vastuste hulk II KA-l (49 %), mõneti vähem III KA-l (78 %). Abi osutamise efektiivsus tõusis igal KA-l. Suuline abi osutus vähem efektiivseks kui piltide valik. Piltide eduka valiku põhjuseks võis ühelt poolt olla õpilaste võimetus kujutluspilti situatsioonist ainult verbaalse teabe abil aktiveerida ja teiselt poolt võimetus vastust suuliselt (või viibete abil) väljendada. Vastamata jätmist esines kõige rohkem I KA-l (40 % võimalikest vastustest), II KA-l juba poole vähem (18 %) ja III KA-l vastamisest enam ei loobunud.

AÕ-te tulemused oli oluliselt paremad: abita õigeid vastuseid oli keskmiselt 89 % võimalikest vastustest (lisa 3.1). I KA-l olid AÕ-te tulemused (abita õigeid 77 % võimalikest vastustest) sarnased TÕ-te III KA tulemustega (abita õiged 78 % võimalikest vastustest). Ka abi osutus AÕ-tele mõneti efektiivsemaks, sh verbaalne suunamine. Vastamata jäeti vaid II KA-l (2 % võimalikest vastustest).

ÜL-te tulemuste paremusjärjestus oli TÕ-l kooliastmeti sarnane (lisa 2.1.1-2.1.4). Kõige raskemaks osutus TÕ-le ÜL 1.4. Põhjuseks võib lisaks nõrgale situatsioonikujutluse aktiveerimise oskusele tuua ka selle, et õpilased ei pruugi ka III KA-l omada veel isiklikku kogemust seenel käigust. Koolis käsitletakse seeni ja seente korjamist teema *Sügis* ühe osana (Toimetuleku riiklik õppekava (TRÕK), 2000) ja arvatavasti ei pöörata tähelepanu seenelkäigu analüüsile (mis seenele minnes

on vaja kaasa võtta jne). Õeldule viitavad ka laste valed vastused (lisa 4.1), st *nuga* ja *korvi* seostatakse muude situatsioonidega, seejuures üks neist jäetakse sageli situatsioonis arvestamata. Noa seostamine saagimise või kuuse toomisega võib tähendada ka seda, et laps ei suutnud end uuele situatsioonile ümber lülitada (eelmine situatsioon oli metsast kuuse toomine). Kõige lihtsamaks osutus kirjelduse järgi lehma ära tundmine (ÜL 1.3). On aga ebatõenäoline, et suurem hulk lapsi omasid lehmaga seotud isiklikku kogemust, võrreldes kujutlustega jõulukuusest või vihmasest ilmast. TRÕK (2000) järgi käsitletakse I KA-l nii teemasid *jõulud*, *vihmane ilm* kui ka *koduloom lehm*. ÜL võis lastele lihtsamaks muuta see, et kirjeldavad märksõnad lehma kohta on lastel koolitundides (miks mitte ka juba lasteaias) kinnistunud seoses lehmaga, aga mitte põdra või hobusega, kelle pilti õpilastele valikuks pakuti. Valesid vastuseid analüüsides on siiski näha, et lapsed ei suutnud seoste loomisel arvestada kõikide tunnustega (*vanaemal on, suur loom, sööb rohtu, annab piima*) ja otsustasid vaid ühe või paari tunnuse alusel (*kits, lammas, hobune, põder, elevand*). Suuline vastus *vasikas* I KA-l võib tähendada, et laps mõtles õiget looma, kuid ajas segi nimetused. Tulemuste poolest paremuselt teises ÜL-s 1.2 pidid lapsed kuuse tuppä toomise seostama jõuludega. ÜL võis lastele lihtsamaks teha see, et enamus katseid viidi lastega läbi jaanuari kuus, kus teema *Jõulud* ka praktilise kogemusena veel värskest meelest. ÜL 1.1 tulemused olid paremuselt kolmandad. Ilmnes, et lapsed ei suutnud vajalikku seost vihmase ilma ja vihmavarju vahel luua ja nad pakkusid vastuseid huupi.

AÕ-tele oli katse 1 jõukohane juba I KA-l. Esile tõstmist väärib ÜL 1.1 (*vihmane ilm*), kus I KA-l olid kõik vastused abita õiged.

Katse 1 ÜL-te omavaheline korrelatsioon on TÕ-te puhul tugev (lisa 5.1) ja ÜL-te keskvaartuste erinevus (lisa 5.1) ei olnud oluline. See kinnitab ÜL-te omavahelist sarnasust. AÕ-te puhul korrelatsioon tulemuste sarnasuse ja vähese varieeruvuse tõttu tugevat seost ei näita (lisa 5.2). ÜL-te keskvaartuste erinevus on AÕ-tel statistiliselt oluline ÜL 1.1 ja 1.4 vahel ($F = 0,008$, $p < 0,01$).

Kokkuvõtteks võib öelda, et TÕ jaoks oli situatsioonimudeli aktiveerimine osalise teabe põhjal raske mitmel põhjusel. Õpilased ei suutnud kujutlusi aktiveerida. Arvatavasti puudus neil isiklik kogemus. TÕ-tele iseloomulik omadus teadvustada ainult objekti/situatsiooni üksikuid tunnuseid aktiveeris vale kujutluse (*suur loom > elevand; sööb rohtu > põder, hobune; annab piima > kits* jne). Valed

vastuste andmist soodustas ka õpilaste suutmatust lülituda ühest situatsioonist teise. Õpilasi abistas kõige rohkem piltide valik. Abi efektiivsus tõusis kooliastmeti. AÕ-tele olid ÜL-d jõukohased juba I KA-l. Arvestades iseseisvate õigete vastuste osakaalu, abi rolli ja vastamata jätmise osakaalu, võib katses kasutatud ÜL-te tüüpe pidada TÕ õpetamisel sobivateks II ja III KA-l. II KA jaoks on vaja välja selgitada täiendava abi võimalused (näiteks suurendada teksti või piltide informatiivsust).

Katse 2

Katse 2 eesmärgiks oli kirjeldada, kuidas suudavad õpilased valida viisakusväljendit kujuteldava situatsiooni kirjelduse põhjal. ÜL-s 2.1 oli õpilasel vaja valida viisakusväljend *tervitust*, ÜL-s 2.2 *õnnitlemist* ja ÜL-s 2.3 *tänamist* eeldavate situatsioonide kirjelduste järgi. Õpilastele osutati vajadusel suulist abi.

Abita andsid TÕ-d õigeid vastuseid keskmiselt 52 % võimalikest vastustest (lisa 3.2), seejuures I KA-l ainult 17 %. Õigete vastuste osakaal II (52 %) ja III KA-l (87 %) kasvas ühtlaselt. Suulise abi osutamise efektiivsus oli III KA-l (44 % abivajajate võimalikest vastustest) märgatavalt suurem kui I (18 % abivajajate võimalikest vastustest) ja II KA-l (22 % abivajajate võimalikest vastustest). Suur oli vastamata jätmise osakaal I (56 % võimalikest vastustest) ja II (33 % võimalikest vastustest) KA-l. Õpilaste tulemusi võis mõjutada suur nn kõnetute laste osakaal I KA-l. Enamik neist ei väljendanud tervitust, tänu ja õnnitlemist ka muude kommunikatsioonivahendite abil. Teiseks põhjuseks võis olla viisakusväljendite hiline kasutama õpetamine koolis, mis algab TRÕK (2000) järgi alles III KA-l. TÕ-d aga viisakusväljendeid õpetamata enamasti kasutama ei hakka.

AÕ-te tulemused oli oluliselt paremad: abita õigeid vastuseid oli keskmiselt 95% võimalikest vastustest. I KA-l olid AÕ-te tulemused abita õigete vastuste (77 % võimalikest vastustest) osas sarnased TÕ-te III KA tulemustega (78 %). AÕ-d vajasisid abi ainult I KA-l, kuid suuline abistamine õigete vastusteni ei viinud.

ÜL-te tulemuste paremusjärjestus oli TÕ-tel kooliastmeti enam-vähem sarnane (lisa 2.2.1-2.2.3). Kõige raskemaks kõigil kooliastmetel osutus jõuluvana tänamine kingi eest (ÜL 2.3). Kuigi situatsioon oli tõenäoliselt lastele tuttav juba I KA-l (loodetavasti ka varasemast ajast), tundus selline käitumine lastele võõras olevat. Seda näitasid ka valed vastused (lisa 4.2). I ja II KA-l ei olnud pakutud valedel

vastustel situatsiooniga seost või need olid seotud eelmise katsega (*palju õnne*). III KA-l pakuti juba jõuludega seotud vastuseid. Vastuse *palun* puhul võib arvata, et õpilasel oli raske ühte situatsiooni kuuluvaid viisakusväljendeid diferentseerida. ÜL-te 2.1 ja 2.2 tulemused olid omavahel rohkem sarnased. Oodatult lihtsaimaks osutus õpetaja teretamine (ÜL 2.1). Situatsioon peaks õpilastele tuttav olema juba I KA-l. Ootuspäraselt oleks võinud kõige raskemaks pidada sõbra õnnitlemist tema sünnipäeval (ÜL 2.2), sest sellist praktilist kogemust ei pruugi kõigil õpilastel ka III KA-l olla. Perekonnas peetavatest tähtpäevadest, eeldatavasti ka sünnipäevast hakatakse koolis rääkima II KA-l (TRÕK, 2000). ÜL oligi õpilastele raske I ja II KA-l, III KA-l paranesid tulemused oluliselt. Selle üheks põhjuseks võib olla õpilaste omavahelise suhtlemise aktiveerumine III KA-l, sh tõenäoliselt ka sõprade sünnipäevadel käimine. Valesid vastuseid analüüsides selgus, et kahel korral on vastus situatsiooniga seostatav, ühel korral neist oli õpilasel raskusi viisakusväljendi diferentseerimisega, teisel korral oli vastusel seos eelneva ÜL-ga.

AÕ-tel oli vastuste andmisega mõningaid raskusi vaid I KA-l, kõige nõrgemad tulemused olid ÜL 2.2 (*palju õnne*) täitmisel. Põhjus oli arvatavasti samuti see, et õpilane pole I KA-l veel situatsiooniga tuttav.

Katse 2 ÜL-te omavahelise korrelatsiooni võib hinnata TÕ-te puhul tugevaks (lisa 5.1). ÜL-te keskväärtuste erinevus oli TÕ-tel statistiliselt oluline ÜL-te 2.1 ja 2.3 puhul ($F = 0,058, p < 0,1$) (lisa 6.1). AÕ-te puhul korrelatsioon tulemuste sarnasuse ja vähese varieeruvuse tõttu märgatavat seost ei näita (lisa 5.2). ÜL-te keskväärtuste erinevus ei olnud AÕ-tel oluline (lisa 6.2). Keskväärtuste sarnasus oli suur ÜL-te 2.1 ja 2.3 puhul ($F = 1,00, p > 0,2$), kus tulemused olid kõikidel KA-tel samad.

Kokkuvõtteks. TÕ-te jaoks võis situatsiooni sobiva viisakusväljendi leidmine raske olla järgnevatel põhjustel: kasutatavate väljendite stereotüüpsus ja vähene diferentseerimine, vähene oskus aktiveerida situatsioonikujutlusi. Suuline abi oli efektiivne III KA-l. AÕ-tele katse raskusi ei valimistanud. Arvestades iseseisvate õigete vastuste osakaalu ning abi rolli, võib katses kasutatud ÜL-te tüüpe pidada TÕ-tele õpetamisel sobivateks II ja III KA-l. II KA jaoks on vaja välja selgitada täiendava abi võimalused (näiteks suurendada teksti informatiivsust, kasutada mitmekesisemalt alternatiivkommunikatsiooni vahendeid).

Katse 3

Katse 3 eesmärgiks oli kirjeldada, kuidas suudavad õpilased ütluses sisalduva viisakusväljendi põhjal aktiveerida kujutlust suhtlussituatsioonist, kui valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad. Õpilasel oli vaja kujutlused situatsioonidest aktiveerida viisakusväljendite *Head ööd!* (ÜL 3.1), *Head isu!* (ÜL 3.2) ja *Tere!* (ÜL 3.3) põhjal.

TÕ-tele osutus katse 3 suhteliselt jõukohaseks juba I KA-l. Abita andsid TÕ-d õigeid vastuseid I KA-l küll ainult 26 % võimalikest vastustest, kuid abi said juba I KA-l 55 % abivajajatest (lisa 3.3). Abita õigete vastuste osakaal kasvas II KA-l (44 % võimalikest vastustest) vähem kui III KA-l (75% võimalikest). Abi osutamise efektiivsus tõusis märgatavalt II KA-l (95 % abivajajate võimalikest vastustest) ja III KA-l (88% abivajajate võimalikest vastustest) langes veidi. Vastamata jäeti ainult I KA-l (28 % võimalikest vastustest).

AÕ-te tulemused oli oluliselt paremad: abita õigeid vastuseid oli keskmiselt 95% võimalikest vastustest (lisa 3.3). I KA-l olid AÕ-te tulemused abita õigete vastuste (88 % võimalikest vastustest) osas seekord paremad kui TÕ-tel III KA-l (75 % võimalikest vastustest). Abi osutus AÕ-le I KA-l (79 % abivajajate võimalikest vastustest) mõneti efektiivsemaks kui TÕ I KA-l, kuid palju vähem efektiivsemaks kui TÕ II ja III KA-l. II ja III KA-l AÕ-d abi ei vajanud.

ÜL-te tulemuste paremusjärjestus oli TÕ kooliastmetel sarnane (lisa 2.3.1-2.3.3). Kõige raskemaks osutus kokkuvõttes *Tere!* sidumine situatsiooniga (ÜL 3.3). Teiste ÜL-tega võrreldes ei ole siin situatsioon kitsalt piiritletud ja võimalusi on palju, kuigi *Tere!* kasutamine oli tõenäoliselt lastele tuttav. Võib oletada, et õpilased valisid eksides vastuseks pilte huupi või seetõttu, et need olid eelmistest ÜL-test tuttavad (lisa 4.3). Viisakusväljendiga *Head ööd!* aktiveeruv situatsioon osutus õpilastele kõige lihtsamaks (ÜL 3.1), st anti kõige enam abita õigeid vastuseid. Valede vastuste korral olid pildid valitud juhuslikult. Viisakusväljendi *Head isu!* (ÜL 3.2) seostamine söömise või sööma hakkamisega oli õpilastele kerge, kuid situatsiooni suuline väljendamine oli raskem kui ÜL-s 3.1. Valesid vastuseid ei antud.

AÕ-tel oli viisakusväljendi põhjal kujutluse aktiveerimine lihtne juba I KA-l. Vaid viisakusväljendile *Tere!* situatsioonikujutluse aktiveerimine oli kahele lapsele I KA-l raske ja abi ei olnud ka piltide valikust.

Katse 3 ÜL-te omavahelise korrelatsiooni näitajad olid TÕ-tel nii suured, et neid ei saa pidada usaldusväärsedeks. See võib aga näidata vastuste vähest hajuvust, st ÜL-te tulemuste omavahelist sarnasust (lisa 5.1). Sama kinnitas ÜL-te keskvaartuste erinevus, mis ei olnud oluline ühelgi juhul (lisa 6.1). AÕ-tel oli olukord sarnane: korrelatsiooninäitajad olid liiga suured, et olla usaldusväärsed (lisa 5.2), keskvaartuste erinevus ei olnud oluline (lisa 6.2).

Kokkuvõtteks võib öelda, et TÕ-te jaoks oli situatsioonikujutluse aktiveerimine viisakusväljendi põhjal suhteliselt lihtne. Viisakusväljendid olid enamikule õpilastest tuttavad. Raskusi tekitas situatsiooni suuline kirjeldamine. Õiged vastused said õpilased paljuski piltide abil, kõige rohkem II KA-l. Viisakusväljendit valida oli seda raskem, mida rohkem oli situatsioone, kuhu viisakusväljend sobis. AÕ-tele katse raskusi ei valimistanud. Arvestades iseseisvate õigete vastuste osakaalu ning abi rolli, võib katse kasutatud ÜL-te tüüpe pidada TÕ-tele õpetamisel sobivateks juba I KA-l. Nimetatud KA jaoks on aga vaja välja selgitada täiendava abi võimalused (näiteks suurendada pildi informatiivsust).

Katse 4

Katse 4 eesmärgiks oli kirjeldada, kuidas suudavad õpilased ütluses sisalduva viisakusväljendi põhjal aktiveerida omavahel sarnased situatsioonikujutlusi. Katse 4 on sarnane katsega 3, kuid raskemini täidetav. Õpilastel oli vaja jällegi kujutlus situatsioonist aktiveerida viisakusväljendite *Head ööd!* (ÜL 4.1) *Head isu!* (ÜL 4.2) ja *Tere!* (ÜL 4.3) põhjal. Õpilastel paluti kohe kasutada pilte, millel kujutatud situatsioonid erinesid üksteisest vaid detailide poolest.

TÕ-le osutus katse 4 ootuspäraselt raskeks, kuigi vastamiseks kasutasid kõik õpilased pildivalikut. TÕ-d andsid õigeid vastuseid keskmiselt 40 % võimalikest vastustest (lisa 3.4), seejuures I KA-l juba 33 % võimalikest vastustest. II (39 % võimalikest vastustest) ja III KA-l (48 % võimalikest vastustest) kasvas õigete vastuste osakaal vähe. Vastamata jätmist esines kõikidel kooliastmetel, kuid selle osakaal langes kooliastmeti.

AÕ-te tulemused olid kokkuvõttes paremad: õigeid vastuseid oli keskmiselt 68% võimalikest vastustest (lisa 3.4). I KA-l olid AÕ-te õigete vastuste osakaal (43 %

võimalikest vastustest) seekord lähedane TÕ-te keskmisele. Tulemused paranesid aga märgatavalt II KA-l (75 %), III KA-l veelgi (87 %).

TÕ-l oli ÜL-te tulemuste paremusjärjestus kooliastmeti üldjoontes sama (lisa 2.4.1-2.4.3). Kõige raskemaks osutus TÕ-te jaoks ÜL 4.1 (*Head ööd!*). Valede vastuste puhul (lisa 4.4) valiti kõige enam pilti, millel oli kujutatud *magavat poissi* (pilt 20.2), kusjuures I ja II KA-l valiti vale vastusena ainult seda pilti. Tundub, et viisakusväljendiga *Head ööd!* aktiveerus õpilastel kujutluspilt magamisest, mitte magama heitmisest. Alles III KA-l valisid õpilased enam pilti, millel oli kujutatud *üksi magama minevat poissi* (pilt 20.3). Nüüd suutsid õpilased küll eristada viisakusväljendi kasutamise ajastust, kuid ei suutnud arvestada, et *Head ööd!* soovimiseks ei saa toas olla üksi. Tundub, et lastel ei olnud isiklikku kogemust või oli see teadvustamata. ÜL-s 4.2 (*Head isu!*) valiti vale vastusena kõige rohkem pilti, millel oli kujutatud *poissi, kes sööb üksi* (pilt 21.3), mis viitab samuti sellele, et õpilastel aktiveerus seoses viisakusväljendiga *Head isu!* kujutluspilt söömisest, mitte aga algussteen. Samas valiti kõikidel kooliastmetel ka pilti, millel oli kujutatud *söömise lõpetanud peret* (pilt 21.2). Õpilased küll mõistsid, et *Head isu!* soovimiseks peab olema laua taga vähemalt kaks inimest, kuid ei suutnud arvestada viisakusväljendi kasutamise ajastust. Eeldatavasti on õpilastel *Head isu!* soovimise isiklik kogemus vähemalt koolist. See võis olla ka põhjuseks, miks ÜL 4.2 täideti edukamalt kui eelnev. Kõige paremad tulemused olid TÕ-tel ÜL-s 4.3 (*Tere!*). *Tere!* ütlamise kogemus on TÕ-tel suure tõenäosusega olemas. Kõige enam valiti vale vastusena pilti, millel oli kujutatud *poiss, kes siseneb tuppa* (pilt 22.2). Jällegi leidis kinnitust, et õpilastel on seoses viisakusväljendiga *Tere!* kujutus ebatäpne. II KA-l tuli õpilaste valikusse juurde pilt, millel oli kujutatud *poissi, kes siseneb tuppa koos sõpradega* (pilt 22.1). III KA-l valiti seda isegi enam kui pilti 22.2. Pilti 22.1 valides arvestasid õpilased küll sellega, et inimesi peab rohkem kui üks olema, kuid ei suutnud arvestada, et koos sõpradega ruumi sisenedes ei ole ikkagi kellelegi *Tere!* öelda. Võimalik, et õpilased “mõtlesid juurde” inimese(d), keda tervitada. Et seda oletust kontrollida, tuleks piltidel kujutada kogu tuba.

AÕ-te ja TÕ-te tulemuste paremusjärjestused ei olnud sarnased. Erinevus ilmnes ka kooliastmeti. Kõige madalamad olid tulemused läbivalt ÜL 4.2 täitmisel (*Head isu!*). I KA-l osutus lihtsaimaks ÜL 4.1 (*Head ööd!*), III KA-l aga ÜL 4.3 (*Tere!*) (lisa 2.4.1-2.4.3). AÕ-d valisid eksides ÜL-s 4.1 samuti kõige enam pilti,

millel oli kujutatud *magavat poissi* (20.2) (lisa 4.4). Pilti, millel oli kujutatud *üks magama minevat poissi* (pilt 20.3), valiti aga juba ka I KA-l. ÜL-s 4.2 valiti sarnaselt TÕ kõige rohkem pilti, millel oli kujutatud *poissi, kes sööb üksi* (pilt 21.3) ja ÜL-s 4.3 aga pilti, millel oli kujutatud *poissi, kes siseneb tuppa koos sõpradega* (pilt 22.2).

Korrelatsioon TÕ-te tulemustes katses 4 oli tugev kõikide ÜL-te vahel (lisa 5.1). ÜL-te keskväärtuste erinevust võib statistiliselt oluliseks pidada ÜL-te 4.1 ja 4.3 puhul ($F = 0,058$, $p < 0,1$) (lisa 6.1). AÕ-te puhul oli korrelatsioon tugev ÜL 4.1 ja 4.2 vahel (lisa 5.2), keskväärtuste erinevus ei olnud oluline ühegi ÜL puhul.

Kokkuvõtteks võib öelda, et suhtlussituatsioonidest kujutluste aktiveerimine, kui valikuks antud situatsioonimudelid on omavahel sarnased (katse 4), oli nii TÕ-tele kui AÕ-tele märkimisväärselt raskem kujutluse aktiveerimisest eelmises katses. Põhjustena võib välja tuua, et TÕ-tel oli ütluste põhjal aktiveerunud situatsioonimudelid ebatäpsed kõikidel kooliastmetel. AÕ-te oskus omavahel sarnaseid situatsioonimudeleid eristada paranes igal järgmisel KA-l. Arvestades õigete vastuste vähest osakaalu, võib katses kasutatud ÜL-te tüüpe pidada TÕ-tele õpetamisel ebasobivateks. Välja on vaja selgitada, mil määral situatsioonid üksteisega sarnaneda võiksid, et ülesanded TÕ-tele jõukohaseks osutuksid. Võimalik, et sündmuse esitamine stseenide kaupa näiteks pildiseeria abil osutub jõukohasemaks.

Katse 5

Katse 5 eesmärgiks oli kirjeldada, kuidas suudavad õpilased sõltuvalt initsiatiivrepliigi sõnastusest partneri suhtluspositsiooni ära tunda. Kujuteldavas situatsioonis tahtis tegelane Peeter poes jäätist osta. Õpilased pidid Peetri partneri suhtluspositsiooni ära tundma initsiatiivrepliikide *Palun osta mulle jäätist!* (ÜL 5.1) *Kuule, ostame õige jäätist!* (ÜL 5.2) ja *Palun mulle üks jäätis!* (ÜL 5.3) põhjal. Õpilastele osutati vajadusel abi valikuks esitatud piltidega.

Katse osutus TÕ-le raskeks. Abita andsid TÕ-d õigeid vastuseid keskmiselt 23% võimalikest vastustest, seejuures I KA-l ainult 9 % (lisa 3.5). Abita õigete vastuste osakaal kasvas II KA-l (14 % võimalikest vastustest) vähe, III KA-l aga märgatavalt (46 %). Abi osutamise efektiivsus tõusis I KA-ga (6 % abivajajate võimalikest vastustest) võrreldes märgatavalt II KA-l (30 %) ja langes veidi III KA-l

(22 %). Märkimisväärne on vastamata jätmise osakaal: I KA-l 61 %, II KA-l 21 % ja III KA-l 22 % võimalikest vastustest.

AÕ-te tulemused oli paremad: abita õigeid vastuseid oli keskmiselt 63 %. I KA-l olid AÕ-te tulemused abita õigete vastuste (23 % võimalikest vastustest) osas seekord nõrgemad kui TÕ-tel III KA-l. Abi osutus AÕ-le I KA-l sama efektiivseks kui TÕ-le II KA-l (30 % abivajajate võimalikest vastustest). II KA-l abi efektiivsus vähenes ja III KA-l piltide valikust abi ei olnud. Kõikidel kooliastmetel esines ka vastustest loobumist (vastavalt 13 %, 19 % ja 7 % võimalikest vastustest).

TÕ-l oli ÜL-te tulemuste paremusjärjestus I KA-l teistest KA-test erinev (lisa 2.5.1-2.5.3). I KA-l osutus TÕ-te jaoks lihtsaimaks ÜL 5.1 (*emaga poes*). Põhjuseks ei ole arvatavasti ainult õige suhtluspositsiooni ära tundmine, vaid see, et *ema* on üks vähestest, keda TÕ-d I KA-l vastupidiselt *sõbrale*, *müüjale* ja *jõuluvanale* suhtluspartnerina ette kujutavad. Oletatavasti oleks vastusevariandi *õpetaja* katsesse lisamisel paljud õpilased seda samal põhjusel kasutanud. I KA-l valitud valed pildid (lisa 4.5) 25 (pilt, millel oli kujutatud *poissi sõbraga poes*) ja 26 (pilt, millel oli kujutatud *poissi ja müüjat poes*) võivad viidata lihtsalt teadvustamata valikule või pildi 26 puhul ka sellele, et õpilased suutsid seostada *müüjat* poe situatsiooniga. II KA-l tulemused peaaegu ei paranenud ja valedest vastustest oli II ja III KA-l esikohal *müüja*. Seda vastusevarianti pakuti nii pilti valides kui suuliselt. Jällegi oli näha, et lapsed ei suutnud ära tunda suhtluspositsiooni. Kujutus situatsioonist aktiveeris, kuid oli üldine ja poes ostmist seostati müüjaga. II KA-l hakkasid lapsed valima pilti, millel oli kujutatud *jõuluvana poes* (pilt 27). Kuna *jõuluvana* valiti vaid piltidelt, võib oletada, et pilt tundus õpilastele atraktiivne ja jõuluvana seal kergesti tuntav. Ülejäänud pildid ei pruukinud aktiveerida kujutlust reaalsest lapsele tuttavast isikust (*ema*, *sõber*). Kõige raskem oli TÕ-tel ära tunda suhtluspositsiooni *sõber*. ÜL-s 5.2 olid I ja II KA-l tulemused peaaegu ühel tasemel. Põhjuseks võib olla see, et lisaks kujutluse puudumisele poe situatsioonist või selle vähesele teadvustamisele puudus lastel kujutus ka suhtluspositsioonist. Suhtluspositsioon ei olnud seekord ka nii kitsalt piiritletud. Repliik *Kuule, ostame õige jäätist!* võib suunatud olla märksa laiemale ringile suhtluspartneritest kui repliik *Palun osta mulle jäätist!*. Eriti I, kuid ka II KA-l ei pruugi TÕ võtta *sõpra* suhtluspartnerina, ebamäärane võib nende jaoks olla ka kujutus *sõbrast*. Valedest vastustest domineeris ka selles ÜL-s *müüja*, kuid valiti ka teisi pilte. Tulemuste märgatav paranemine III KA-l võib tähendada, et TÕ-tel

suureneb kogemus poes käimisest ja sõbra võetakse suhtluspartnerina. Enam kui pooltele õpilastest ei olnud ÜL siiski ka III KA-l jõukohane. Valedest vastustest pakuti enam *ema*, mis on suhtluspositsioonilt sarnasem kui *müüja* või *jõuluvana*, mida ka pakuti. Suhtluspositsiooni piiride laienemist TÕ-te jaoks ÜL-s 5.2 näitasid ka III KA-l õpilaste suulised vastused *õde* ja *laps* (loeti õigeteks vastusteks). ÜL 5.3 tulemused paranesid ainsana juba II KA-l, III KA-l osutus ÜL paljudele TÕ-test juba jõukohaseks. Tulemuste paranemine II KA-l näitab veelkord, et II KA-l hakkasid õpilased poesituatsiooni seostama müüjaga. Vähemalt III KA-l peaks õpilastele tuttavaks saama ka ÜL-s kasutatud repliik, sest nimetatud KA-l on TRÕK-s (2000) ette nähtud ostude iseseisev sooritamine poes. Valesid vastuseid oli ÜL 5.3 täitmisel vähe. Kõige enam pakuti nagu ÜL 5.2 täitmiselgi vastuseid *laps*, *sõber*, *vend*. Piltide valikust oli õpilastel kõige rohkem abi II KA-l, kuid abi vajalikkus ei kadunud ka III KA-l.

AÕ-te tulemuste paremusjärjestus ÜL-te kaupa oli ühesugune. AÕ-tele oli samuti kõige raskem suhtluspositsiooni *sõber* äratundmine (ÜL 5.2). Tulemused I KA-l olid lähedased koguni TÕ-te vastustega I ja II KA-l. Tulemused paranesid märgatavalt II KA-l, III KA-l paranemine jätkus. Valedest vastustest pakuti kõikidel KA-tel kõige enam *ema*. Põhjuseks võib I KA-l olla suhtluspositsiooni *ema* isiklik seos õpilasega. ÜL 5.1 tulemused olid AÕ-tel I KA-l veidi halvemad kui TÕ-tel III KA-l. Suhtluspositsiooni äratundmine paranes ühtlaselt kõikidel kooliastmetel. Suhtluspositsiooni *müüja* äratundmine (ÜL 5.3) oli AÕ-tele üsna lihtne juba I KA-l.

TÕ-te tulemuste puhul katses 5 ei olnud korrelatsioon ÜL-te vahel märkimisväärselt tugev (lisa 5.1). ÜL-te keskväärtuste erinevus ei olnud oluline (lisa 6.1). Seepärast võib öelda, et katsete tulemused ei olnud omavahel sarnased. AÕ-te puhul näitab korrelatsioon (lisa 5.2) ja keskväärtuste erinevuste võrdlus (lisa 6.2), et omavahel ei ole sarnased ÜL 5.2 ja 5.3 ($F = 0,002$, $p > 0,01$), mis olid ka kõikidel kooliastmetel vastavalt kõige madalamate ja kõige kõrgemate tulemustega ÜL-d.

Kokkuvõtteks võib öelda, et suhtluspositsiooni äratundmine oli TÕ-tel raske kõikidel kooliastmetel. Õpilased kujutasid suhtluspartnerit repliigist lähtuvalt ette ebamääraselt ja ei teadvustanud repliigi sõnastuse sõltuvust suhtluspositsioonist. I ja II KA-l oli suhtluspartnerina enam tuttav *ema*. II KA-l hakkasid kujunema seosed poe situatsiooni ja *müüja* vahel. Kõige keerulisem oli ära tunda suhtluspositsiooni *sõber*. See hakkas õnnestuma alles III KA-l. Takistuseks sai suhtluspositsiooni piiride

laienemine ja sarnasus suhtluspositsiooniga *ema*. Piltide valik abistas õpilasi enam II KA-l. AÕ-tele ei olnud I KA-l jõukohane suhtluspartneri *sõber* ära tundmine. II KA-l paranesid tulemused kõikides ÜL-tes. Piltide valik abistas õpilasi enam I KA-l. Arvestades iseseisvate õigete vastuste osakaalu ning abi rolli, võib katses kasutatud ÜL-te tüüpe pidada TÕ-te õpetamisel sobivateks III KA-l. Välja on vaja selgitada aga täiendava abi võimalused (näiteks suurendada teksti ja pildi informatiivsust).

Katse 6

Katse 6 eesmärgiks oli kirjeldada, kuidas suudavad õpilased hinnata partnerile suunatud repliigi sõnastuse sobivust. Õpilased pidid hindama, kas repliigi *Anna mulle käppa!* kasutamine sobib partneri suhtluspositsiooniga *õpetaja* (ÜL 6.1), *koer* (ÜL 6.2) ja *sõber* (ÜL 6.3).

TÕ-d andsid õigeid vastuseid keskmiselt 50 % võimalikest vastustest, seejuures I KA-l 26 % (lisa 3.6). Õigete vastuste osakaal kasvas II KA-l (61 % võimalikest vastustest) ja jäi III KA-l samaks. Vastamata jäeti I KA-l 54 % juhtudest. II KA-l ja III KA-l see langes märgatavalt (vastavalt 17 % ja 9 %).

AÕ-te tulemused olid paremad: õigeid vastuseid oli keskmiselt 75 % võimalikest vastustest (lisa 3.6). AÕ-te I KA ja TÕ-te III KA tulemused olid lähedased. Vastamata jäeti ainult I KA-l (8 % võimalikest vastustest).

TÕ-tel oli ÜL-te tulemuste paremusjärjestus kooliastmeti sarnane (lisa 2.6.1-2.6.2). Oodatult osutus kõige raskemaks ÜL 6.3, kus õpilased pidid mõistma ütluse kaudset tähendust. Laste jaoks ei tähendanud *Anna käppa!* tervitust, mida võib öelda sõbrale, ja seda ka III KA-l. Õigeteks sõbrale sobivateks tervitusteks pakuti enamasti *Tere!* või parandati ÜL-s kasutatud repliiki (*Anna kätt!*, *Palun anna käsi!*) (lisa 4.6). I ja II KA-l oli õpilastele kõige lihtsam leida partner, kellele repliik otseselt sobib (ÜL 6.2). Üle kolmandiku lastest seostasid repliiki *koeraga* juba I KA-l. II KA-l suurenes nende osakaal veelgi, III KA-l aga vähenes. Valed vastused näitavad, et õpilased kas ei seostanud repliiki *koeraga*, pakkudes vastusteks teisi *koeraga* seotud repliike ning tegevusi, või lähtusid eelmisest ÜL-st ja leidsid, et selline repliik ei ole piisavalt viisakas (vastused *Palun anna käppa!*, *Tere!*). ÜL-s 6.1 oli repliigi sõnastuse sobivust suhtluspositsiooniga *õpetaja* hinnata raske I KA-l. Edaspidi paranesid tulemused ühtlaselt ja III KA-l oli vaid üksikuid eksijaid. Õpilaste vastused näitavad, et esimestel

kooliastmetel ei mõistnud õpilased repliigi sobimatust õpetaja tervitamiseks. Neil oli aga kogemus, mida õpetajale öeldakse ja nad välistasid tundmatu ütluse või oskasid seda seostada koeraga. I ja II KA-l toodi näidetena, mida õpetajale sobib öelda, üldised viisakusväljendid tervitamiseks. III KA-l püüdsid õpilased *Terele!* lisaks ÜLs antud repliiki viisakamaks muuta (*Anna kätt!*, *Palun anna kätt!*). See näitab, et nad arvestasid viisakusprintsipi, mõistsid repliigi mittesobivust ja püüdsid repliiki sobivamaks muuta. Samas ei arvestanud õpilased, et laps ei tee õpetajale ettepanekut kätt anda. Tekkis probleem rollimõistmisega (kellele mida sobib öelda).

AÕ-tel ja TÕ-tel oli ÜL-te tulemuste paremusjärjestus kooliastmeti üldiselt sarnane (lisa 3.6). Kõige raskem oli neilgi mõista repliigi kaudset tähendust (ÜL 6.3). I KA-l mõistsid seda küll juba pooled õpilastest, kuid edaspidi paranesid tulemused vähe. Ülekaalukalt pakuti välja üldisi tervitusväljendeid (*Tere!*) või püüti repliik muuta nõ inimesele sobivaks (*Anna käsi!*) (lisa 4.6). ÜL-d 6.1 ja 6.2 olid juba I KA-l enamusele õpilastest jõukohased. Õpilaste vastused näitavad, et I KA-l oli viisakusprintsipi arvestamisega veel raskusi. Leiti küll, et *Anna käppa!* õpetajale öelda ei sobi, kuid asemele pakuti sarnaselt TÕ-tega *Anna mulle kätt!*.

Katse 6 puhul näitas korrelatsioon (lisa 5.1) ja keskväärtuste sarnasuste võrdlus (lisa 6.1), et TÕ-te puhul olid omavahel sarnased ÜL 6.1 ja 6.2 ($\rho = 0,3$; $F = 0,587$, $p > 0,2$). AÕ-te puhul võib täheldada sama ($\rho = 1$; $F = 0,574$, $p > 0,2$). See annab kinnitust, et nii TÕ-tele kui AÕ-tele osutusid ÜL-d 6.1 ja 6.2 lihtsamateks kui ÜL 6.3.

Kokkuvõtteks võib öelda, et repliigi sobivuse hindamise jõukohasust mõjutasid TÕ-te puhul õpilase kogemus, oskus arvestada viisakusprintsipi ja mõista ütluse kaudset tähendust. Kõikidel kooliastmetel valmistas TÕ-tele raskusi ütluse kaudse tähenduse mõistmine. I ja II KA-l lähtusid õpilased repliigi sobivuse hindamisel oma piiratud kogemusest. III KA-l hakkasid nad vähesel määral arvestama viisakusprintsipi. III KA-l õpilased mõistsid partnerile suunatud repliigi sobivust siis, kui partnerid ei ole neile suunatud repliikide poolest enamasti sarnased (koer – sõber; koer – õpetaja). Kahe kaudselt sarnase partneri (sõber – õpetaja) erinevust repliigi esitamisel nad ei märganud. AÕ oli samuti kõige raskem mõista ütluse kaudset tähendust. Kahe sarnase partneri eristamisel repliikide valikul oli neil raskusi I KA-l. Arvestades iseseisvate õigete vastuste osakaalu ning abi rolli, võib katses kasutatud ÜL-te 6.1 ja 6.2 tüüpe pidada TÕ-te õpetamisel sobivateks II ja III KA-l. Välja on

vaja selgitada täiendava abi võimalused. ÜL 6.3 ei ole esitatud viisil TÕ-tele jõukohane.

Katse 7

Katse 7 eesmärgiks oli kirjeldada, kuidas suudavad õpilased hinnata ütluses sisalduva teabe tõepärasust. Õpilased pidid otsustama, kas kujuteldava tegelase Peetri poolt esitatud kolm väidet on tõesed või mitte. Iga väite juurde esitati ka illustreeriv pilt. ÜL-d 7.1 ja 7.2 sisaldasid mittetõepäraseid väiteid ja ÜL 7.3 tõepärasest väidet. Õpilastel paluti oma vastust ka põhjendada.

TÕ-d andsid õigeid vastuseid keskmiselt 59 % võimalikest vastustest, seejuures I KA-l 28 % (lisa 3.7). Õigete vastuste protsent tõusis oluliselt II KA-l (68 % võimalikest vastustest) ja vähem III KA-l (81 %). Vastamata jätmise osakaal oli märkimisväärne I KA-l (54 % võimalikest vastustest). II KA-l see vähenes oluliselt (9 %) ja III KA-l vastasid kõik õpilased.

AÕ-te tulemused olid mõnevõrra paremad: õigeid vastuseid oli keskmiselt 78%. I ja II KA-l saadud õigete vastuste osakaalud olid lähedased TÕ-te II KA tulemustega (65 % ja 72 % võimalikest vastustest). III KA-l tõusis AÕ-te õigete vastuste protsent veelgi (98 %). Vastamata jätmist esines I ja II KA-l (vastavalt 10 % ja 1 % võimalikest vastustest).

ÜL-te täitmise paremusjärjestus ei langenud TÕ-te tulemusi võrreldes kooliastmetel kokku (lisa 2.7.1-2.7.3). Keskmiselt kõige kõrgemad tulemused olid õpilastel ÜL-s 7.2 (*Peeter sõi ära terve jänese.*) ja kõige madalamad tulemused ÜL-s 7.1 (*Peeter hilines kooli, sest ta jäi õhupallist maha.*). TÕ-te puhul oli raske kindlaks teha, kui palju mõjutas nende vastamist pilt, kuna lapsed ei suutnud oma otsust põhjendada (lisa 4.7). Otsustamisel, kas vastus on tõepärane või mitte, lähtusid TÕ-d ÜL-s 7.3 (*Peeter elas teisel korrusel.*) oletatavasti kujuteldava situatsiooni seostamisest oma kogemusega ja eelmistest ÜL-test. Katsete läbiviimise käigus selgus, et pildil kujutatud Peetri kodumaja oli juhuslikult väga sarnane ühe koolihoonega, kus osa katses osalejaid õppis. See võis mõjutada valede vastuste osakaalu. ÜL 7.1 oli eriti raske I KA-l. Õpilastele oli kujuteldav situatsioon tundmatu ja nad pakkusid vastuseid huupi või kordasid uurija küsimuse *Mis sa arvad, kas nii võib olla?* lõppu *Võib olla*. II KA-l paranesid tulemused märkimisväärselt. Oluline

paranemine toimus ka III KA-l, kus tulemused ÜL-te kaupa enam oluliselt ei erinenud. Oma otsust põhjendanud õpilasi ei mõjutanud pildil kujutatud situatsioon (*poiss sõidab õhupalliga*), vaid nad lähtusid sellest, et õhupalliga ei käida koolis, mis oli ka õige. Üks õpilane arvas, et väide on mittetõepärane, kuna kooli ei tohi hilineda. Põhjus, miks kahe mittetõepärase ütluse hindamine (ÜL-d 7.1 ja 7.2) õpilastele raskusastmelt nii erinevaks osutus, võib olla see, et lapsi mõjutas pildil kujutatu. ÜL 7.1 puhul võis pildil kujutatu tunduda õpilastele tõepärane, sest situatsioon oli neile võõras ja nad ei osanud seda oma kogemusega võrreldes ebatavaliseks pidada. ÜL-s 7.2 võis pildil kujutatu olla õpilastele (*poisi ees taldrikul on elus jännes*) ebatõepärane, sest õpilastel oli olemas kogemus, millega pilti võrrelda (toit taldrikul, jännes metsas või puuris).

ÜL-te sooritamise paremusjärjestus AÕ-te puhul langeb kokku I ja II KA-l, kuid ei lange kokku III KA ega ka TÕ-te tulemuste paremusjärjestusega (lisa 2.7.1-2.7.3). I ja II KA-l osutusid AÕ-d edukaimateks ÜL 7.3 ja kõige vähem edukamateks sarnaselt TÕ-tega ÜL 7.1 täitmisel. III KA-l olid ÜL 7.3 tulemused hoopis kõige nõrgemad, kuid vahed teiste ÜL-tega olid väga väikesed. AÕ põhjendasid oma valikuid järgmiselt (lisa 4.7): ÜL-s 7.1 pidas osa õpilasi I ja II KA-l õhupalliga kooli sõitmist ebareaalseks, teised leidsid pildist lähtudes, et õhupalliga sõites ei saanud Peeter ju maha jääda. III KA-l teist põhjust enam ei esitatud. ÜL-s 7.3 vastasid õpilased enamast õigesti juba I KA-l ja edaspidi tulemused paranesid veel mõlemal KA-l. ÜL 7.2 tulemused olid kõikidel KA-tel kõige paremad. Oma vastuseid põhjendanud õpilased lähtusid pildist (*Elusat jänest ei sööda.*).

Tulemuste erinevus oli TÕ-te puhul ÜL-te 7.1 ja 7.2 vahel ka statistiliselt oluline ($F = 0,022$, $p < 0,05$) (lisa 6.1). AÕ-te puhul kinnitasid korrelatsiooninäitajad ja statistiline olulisus (lisa 5.2 ja 6.2) ÜL 7.3 erinevust. Kinnitust sai, et ÜL 7.3 osutus AÕ-tele lihtsamaks kui teised ÜL-d.

Kokkuvõtteks võib öelda, et TÕ-d suutsid ütluses sisalduva teabe tõepärasust hästi hinnata III KA-l. I ja II KA-l saadi paremaid tulemusi, kui tegemist oli tõepärase situatsiooniga või kui pildil kujutatu erines selgelt õpilaste poolt kogetust. Oma vastust põhjendada TÕ-d ei suutnud. AÕ-te vastuseid mõjutasid samad põhjused, mis TÕ-te puhulgi. Piltidel kujutatu ei mõjutanud AÕ-te vastuseid enam III KA-l. Arvestades iseseisvate õigete vastuste osakaalu ning abi rolli, võib katses kasutatud

ÜL-te tüüpe pidada TÕ-tele õpetamisel sobivateks II ja III KA-l. Välja on vaja selgitada täiendava abi võimalused (näiteks muuta piltide mõju eksitavast abistavaks).

Katse 8

Katses 8 uuriti, kuidas suudavad õpilased mõista otseste ja kaudsete repliikide pragmatilist tähendust. Kujuteldavas situatsioonis kutsus sõber Peetrit õue palli mängima. Peetri vastusrepliikide järgi pidid lapsed arvama, mida Peeter nüüd kavatses tegema hakata. ÜL-te 8.1 (*Tore, et kutsusid. Aga ma pean õppima hakkama.*) ja 8.3 (*Tore, et kutsusid. Lähme muidugi.*) puhul oli Peetri vastusrepliik otsese tähendusega, kuid õpilastel oli siiski vaja täiendav teave tuletada. ÜL-s 8.2 (*Minu mäng on vihikuga laua taga.*) oli Peetri vastusrepliik kaudse tähendusega. ÜL-te 8.1 ja 8.2 puhul oli Peetri vastus eitav, ÜL 8.3 puhul jaatav. Vajadusel pakuti õpilastele abiks piltide valikut.

Abita andsid TÕ-d õigeid vastuseid keskmiselt 43 % võimalikest vastustest, seejuures I KA-l 20 %. Õigete abita vastuste hulk kasvas II KA-l (39 % võimalikest vastustest), veelgi rohkem III KA-l (68 %) (lisa 3.8). Abi osutamise efektiivsus tõuseb II KA-l (35 % abivajajate võimalikest vastustest) I KA-ga (16 %) võrreldes märgatavalt ja väheneb mõneti III KA-l (32 %). Vastusest loobumise osakaal vähenes iga kooliastmega (vastavalt 43 %, 29 % ja 17 % võimalikest vastustest).

AÕ-te tulemused olid oluliselt paremad (abita õigeid vastuseid oli keskmiselt 86 % võimalikest vastustest) ja I KA-l (abita õigeid 75 %) sarnased TÕ III KA-ga (lisa 3.8). Abi osutus AÕ-tele I KA-l efektiivsemaks, kui TÕ-tele. II ja III KA-l abi õigete vastusteni ei viinud. Vastamata jätmist esines kõikidel kooliastmetel, nende osakaal oli kooliastmeti lähedane (vastavalt 15 %, 8 % ja 10 %).

TÕ-tel oli ÜL-te tulemuste paremusjärjestus kooliastmeti sarnane (lisa 2.8.1-2.8.4). TÕ-d mõistsid kaudse tähendusega repliiki oluliselt halvemini kui otsese tähendusega repliiki, st õpilased saavutasid ÜL-s 8.2 (*Minu mäng on vihikuga laua taga.*) teiste ÜL-tega võrreldes märksa madalamaid tulemusi. Valede vastuste põhjal võib öelda (lisa 4.8), et ÜL-s 8.2 lähtusid õpilased I ja II KA-l pigem repliigi otsesest tähendusest (pilt *Poiss mängib laua taga vihikuga* (36)). III KA-l oli rohkem neid, kes vastasid või valisid pildi *Poiss mängib palli* (37). Vastus võis olla tingitud sellest, et õpilased orienteerusid sõnale *mängib*, kui ka sellest, et nad valisid huupi, kuna ei

saanud lausest aru või mõjutas neid eelnev ÜL. Põhjuseks võib olla ka lähtumine algatusrepliigist. ÜL 8.1 (*Tore, et kutsusid. Aga ma pean õppima.*) ja 8.3 (*Tore, et kutsusid. Lähme muidugi.*) keskmised tulemused olid lähedased. I ja II KA-l oli veidi parem ÜL 8.1, III KA-l ÜL 8.3 täitmine. Valed vastused näitavad, et ÜL-s 8.1 lähtuti otsustamisel enam sõbra küsimusest Peetrile, mitte Peetri vastusest (pilt *Poiss mängib palli* (37)). Pildi *Poiss mängib laua taga vihikuga* valikut I ja II KA-l võib põhjendada ka sellega, et pildil kujutatud situatsioon sarnaneb pildil *Poiss õpib laua taga* (35) kujutatuga ja õpilased ei suutnud lähedasi situatsioone eristada. ÜL 8.3 valiti eksides enam pilti *Poiss mängib laua taga vihikuga* (36). Põhjuseks võib jällegi olla piltidel kujutatud situatsioonide sarnasus.

AÕ-te ja TÕ-te tulemuste paremusjärjestus oli kooliastmeti sama (lisa 2.8.1-2.8.4). AÕ-d mõistsid samuti kaudse tähendusega repliiki kõige halvemini (ÜL 8.2 *Minu mäng on vihikuga laua taga.*), kuid vahed teiste ÜL-tega olid suured vaid I KA-l. Kõige lihtsamaks osutus AÕ-tele mõista repliiki, kus nõustatakse algatusrepliigiga (ÜL 8.3 *Tore, et kutsusid. Lähme muidugi.*). Valesid vastuseid (lisa 4.8) selle ÜL täitmisel ei olnud. Katses 8 lähtusid AÕ-d, nagu TÕ-dki valesti vastates algatusrepliigist ja ei suutnud eristada pilte, millel olid kujutatud sarnased situatsioonid. Samuti lähtusid nad kaudse repliigi puhul otsesest tähendusest. III KA andis üks õpilane ÜL 8.1 vastuseks *Üksi palli mängima*. Ja ütles selgituseks *Ta ei tahtnud sõbraga palli mängima minna, sellepärast valetas*. Võib-olla lähtus õpilane oma kogemusest.

ÜL 8.2 korrelatsioon teiste ÜL-tega oli nõrk (ÜL 8.2 ja 8.1 vahel $\rho = 0,25$; ÜL 8.2 ja 8.3 vahel $\rho = 0,21$) (lisa 5.1). ÜL 8.2 ja teiste ÜL-te keskväärtuste erinevus oli statistiliselt oluline (ÜL 8.1 ja 8.2 $F = 0,001$, $p < 0,01$; ÜL 8.2 ja 8.3 $F = 0,0001$, $p < 0,01$) (lisa 6.1). See kinnitab, et ÜL 8.1 ja 8.3 olid TÕ-tele raskusastmelt oluliselt lihtsamad kui ÜL 8.2. AÕ-te puhul oli korrelatsioon ÜL-te tulemuste vahel nõrk ja kõikide ÜL-te keskväärtuste erinevus oli oluline. See võib näidata, et AÕ-te puhul erinesid üksteisest raskusastmelt kõik ülesanded.

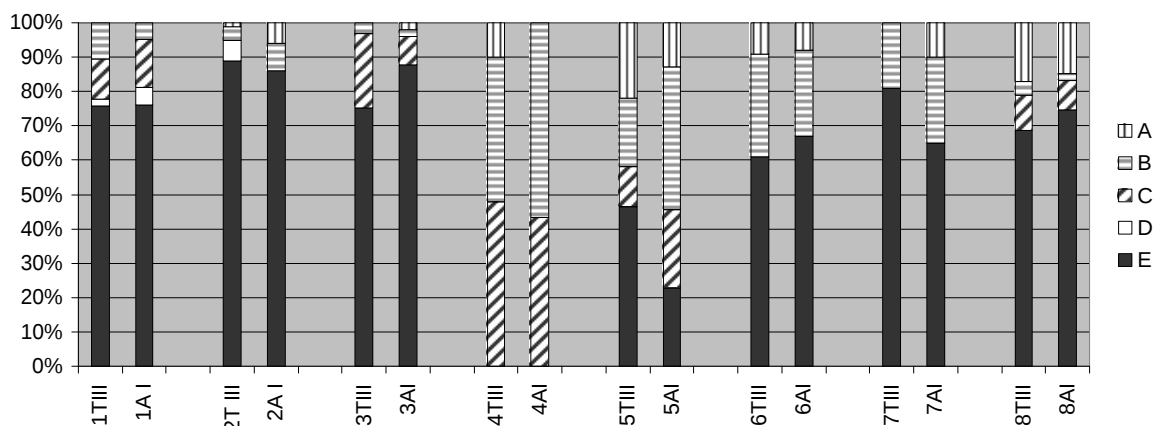
Kokkuvõtteks võib öelda, et TÕ-d mõistsid kaudse tähendusega repliiki oluliselt halvemini kui otsese tähendusega repliiki. AÕ-te tulemused olid oluliselt paremad. Nii TÕ kui AÕ mõjutas vastamisel lähtumine algatusrepliigi sõnastusest, suutmatus eristada sarnaseid situatsioone eristavaid pilte, lähtumine eelmisest ÜL-st ja kaudse repliigi mõistmine otseses tähenduses. TÕ-le oli abi efektiivne kõikidel

kooliastmetel, kõige enam II KA-l. AÕ-le oli abi efektiivne vaid I KA-l. Arvestades iseseisvate õigete vastuste osakaalu ning abi rolli, võib katses kasutatud ÜL-te 8.1 ja 8.3 tüüpe pidada TÕ-tele õpetamisel sobivateks juba I KA-l. Välja on vaja selgitada täiendava abi võimalused I KA-l (näiteks suurendada teksti ja piltide informatiivsust). ÜL 8.2 ei olnud TÕ-tele jõukohane.

Üldine arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli kirjeldada ütluse pragmatilise tähenduse mõistmist I-IX klassi TÕ-tel, st kõigis kolmes kooliastmes. Tulemusi võrreldi I-IX klassi AÕ-te tulemustega, kusjuures võrdlus käis toimetulekuõppe kooliastmete kaupa.

Eelnev analüüs on näidanud, et TÕ-tele osutus ütluse pragmatika mõistmine palju raskemaks kui AÕ-tele. Seda kinnitas ka TÕ-te ja AÕ-te tulemuste keskväärtuste võrdlemine. Kõikidel kooliastmetel oli enamike katsete osas TÕ-te ja AÕ-te tulemuste keskväärtuste erinevus statistiliselt oluline (lisa 7). TÕ-te tulemused on III KA-l üldjoontes sarnased AÕ-te tulemustega I KA-l. Leidis kinnitust üldine hüpotees. Tulemuste keskväärtuste erinevus oli TÕ-te III ja AÕ-te I KA-l keskmiste tulemuste vahel statistiliselt oluline vaid katses 7 (näiteks *Ma jäin õhupallist maha.*) ($F = 0,01$, $p = 0,01$) (lisa 7). Katse osutus TÕ-tele III KA-l märgatavalt lihtsamaks kui AÕ-tele I KA-l (abita õigeid vastuseid vastavalt 81 % ja 65 % võimalikest vastustest). Ülejäänud katsetega võrreldes võib tähelepanu pöörata TÕ-te III ja AÕ-te I KA-l keskmiste tulemuste erinevusele ka katses 5 (näiteks *Kellele sobib nii öelda: “Kuule, ostame õige jäätist!”*) ($F = 0,107$, $0,1 < p < 0,2$). Katse oli jällegi AÕ-tele I KA-l raskem kui TÕ-tele III KA-l: abita õigeid vastuseid AÕ-tel I KA-l 23 % võimalikest vastustest ja TÕ-tel III KA-l 46 % (joonis 2). Sarnasust iseloomustab ka vastusest loobumise osakaal, mis osutus TÕ-te III-KA-l ja AÕ-te I KA-l lähedaseks neljas katses (joonis 2): katse 1 (näiteks *Vanaemal on suur loom, kes sööb rohtu ja annab piima.*), katse 3 (näiteks *Millal ütleb Peeter “Head ööd!”?* – valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad), katse 6 (näiteks *Kellele sobib öelda “Anna käppa!”*) ja katse 8 (näiteks *Minu mäng on vihikuga laua taga.*). Põhjuseks, miks mõne katse puhul on TÕ-te tulemused III KA-l paremad kui AÕ-tel I KA-l, võib Šipitsõna (2004) järgi tuua vanusega omandatud kogemuse, mis on vaatamata vaimupuude astmele õpilasel 7. klassis arvatavasti suurem kui 1. klassis.

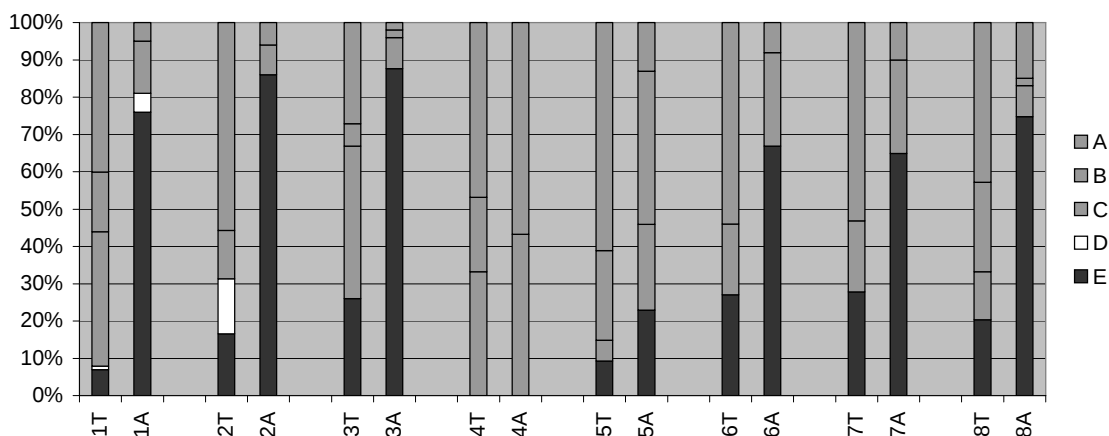


Joonis 2. TÕ III ja AÕ I KA tulemuste võrdlus. A - vastus puudub; B – vale vastus; C - õige piltide valik; D - õige vastus suulise abiga; E - õige vastus suuliselt/viipega; I, III – kooliastmed; T – toimetulekuõpe; A – abiõpe; 1-8 - katsed.

I KA-l oli TÕ-tel abita õigete vastuste osakaal kõikides katsetes alla 30 % (joonis 3). Oma mõju avaldasid arvatavasti nii vähene kõne areng kui ka vähene kogemus. I KA-l ei olnud tulemused ülesannetes, kus õpilane pidi vastamiseks end suuliselt väljendama (katse 2, näiteks *Peeter läks sünnipäevale. Mida ta sünnipäevalapsele ütles*), madalamad, kui ülesannetes, kus oli vaja vaid õigele pildile osutada (katse 4, näiteks *Millal ütleb Peeter “Head ööd!”?* - valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisega sarnased), nagu võis paljudele autoritele toetudes eeldada. Tulemused olid paremad neis ülesannetes, kus õpilane sai situatsiooni tõenäoliselt juba oma kogemusega siduda (katse 1 – näiteks *Peetri vanaemal on suur loom, kes sööb rohtu ja annab piima.* ja 3 – *Millal ütleb Peeter: “Head ööd!”?* – valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad). Tulemusi arvestades võib öelda, et I KA-l võib TÕ-te jaoks töös kasutatud ülesannetest jõukohaseks pidada ainult suhtlussituatsiooni aktiveerimist viisakusväljendi põhjal, kui valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad (katse 3).

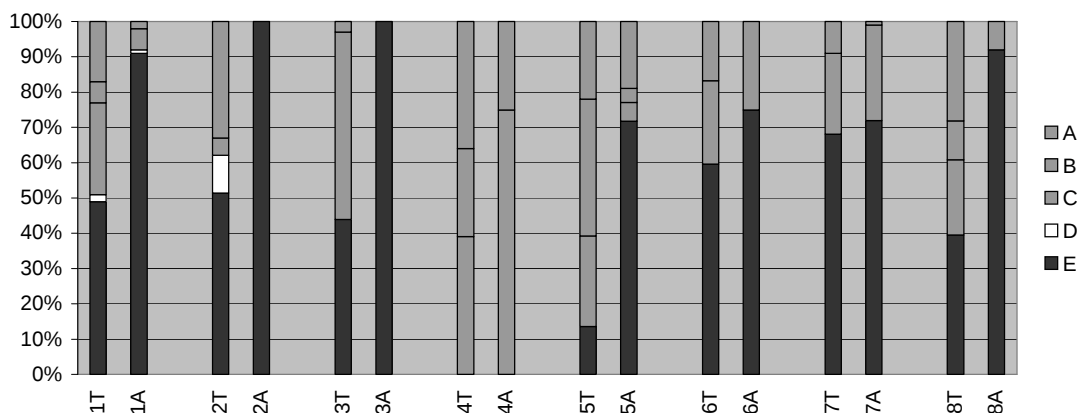
AÕ-tele ei olnud I KA-l jõukohane vaid suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimine viisakusväljendi põhjal, kui valikuks esitatud situatsioonimudelid on üksteisega sarnased (katse 4, näiteks *Millal ütleb Peeter “Head ööd!”?* - valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisega sarnased) ja võimaliku suhtluspositsiooni äratundmine sõltuvalt algatusrepliigi sõnastusest (katse 5, näiteks *Kellele sobib nii öelda: “Kuule, ostame õige jäätist!”*) (joonis 3). Katsetes 6 ja 8 ei osutunud veel jõukohaseks kaudse tähendusega ütluse mõistmine (ÜL-d 6.3 – *Kas sõbrale sobib öelda: “Anna käppa!”?* ja 8.2 – *Minu mäng on vihikuga laua taga.*) (lisa 2.6 ja 2.8).

Kõige paremad tulemused saadi sarnaselt TÕ-tega katsetes 1 (näiteks *Vanaemal on suur loom, kes sööb rohtu ja annab piima.*) ja 3 (näiteks *Millal ütleb Peeter “Head ööd!”?* – valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad).



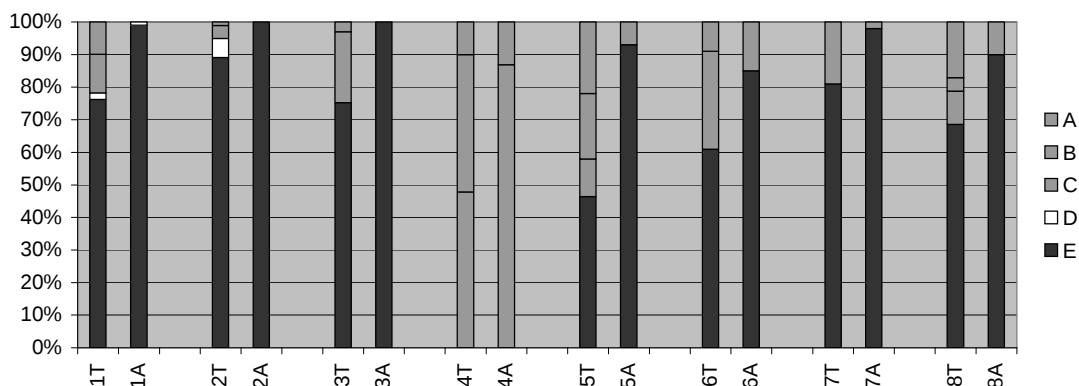
Joonis 3 Keskmiste tulemuste võrdlus I KA-l. A - vastus puudub; B – vale vastus; C - õige piltide valik; D - õige vastus suulise abiga; E - õige vastus suuliselt/viipega; T – toimetulekuõpe; A – abiõpe; 1-8 - katsed.

II KA-l paranesid TÕ-te tulemused tunduvalt. Sarnaselt AÕ-te I KA-ga ei olnud neile jõukohane suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimine viisakusväljendi põhjal, kui valikuks antud situatsioonimudelid olid üksteisega sarnased (katse 4, näiteks *Millal ütleb Peeter “Head ööd!”?*) ja võimaliku suhtluspositsiooni äratundmine sõltuvalt algatusrepliigi sõnastusest (katse 5, näiteks *Kellele sobib nii öelda: “Kuule, ostame õige jäätist!”*). Samuti ei olnud jõukohane kaudse tähendusega ütluse mõistmine (ÜL-d 6.3 – *Kas sõbrale sobib öelda: “Anna käppa!”?* ja 8.2 – *Minu mäng on vihikuga laua taga.*) (lisa 2.6 ja 2.8). Huvitav oli, et katse 4 tulemused I KA-l olid paremuselt kolmandad, õigesti vastanuid 34 % võimalikest vastustest (joonis 3), II KA-l ei ole tulemused aga peaaegu üldse paranenud: õigesti vastanuid vaid 40 % võimalikest vastustest (joonis 4). Kõige lihtsamaks osutus endiselt katse 3 (näiteks *Millal ütleb Peeter “Head ööd!”?* – valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad). AÕ-tele olid II KA-l kõik katsed enamusele õpilastest vähemalt abiga jõukohased.



Joonis 4 Keskmiste tulemuste võrdlus II KA-l. A - vastus puudub; B – vale vastus; C - õige piltide valik; D - õige vastus suulise abiga; E - õige vastus suuliselt/viipega; T – toimetulekuõpe; A – abiõpe; 1-8 - katsed.

III KA-l paranesid TÕ-te tulemused veelgi. TÕ-d suutsid III KA-l osalise teabe põhjal aktiveerida situatsioonimodeli (katse 1, näiteks *Vanaemal on suur loom, kes sööb rohtu ja annab piima.*) (joonis 5). Nad tulid toime suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimisega viisakusväljendi põhjal, kui valikuks antud situatsioonimodelid olid üksteisest oluliselt erinevad (katse 3, näiteks *Millal ütleb Peeter “Head ööd!”?*). Võrreldes II KA-ga paranes märgatavalt oskus valida kujuteldavasse situatsiooni sobiv viisakusväljend (katse 2, näiteks *Peeter läks sünnipäevale. Mida ta sünnipäevalapsele ütles?*), põhjuseks tõenäoliselt suulise väljendusoskuse paranemine ja isiklike kogemuste hulga suurenemine. Õpilased tulid toime ka ütluses sisalduva teabe tõepärasuse hindamise (katse 7, näiteks *Ma jäin õhupallist maha.*) ja otseste repliikide pragmaatilise tähenduse mõistmisega (katse 8, näiteks *Minu mäng on vihikuga laua taga.*). Raskusi jäi valmistama suhtlussituatsioonikujutluse aktiveerimine viisakusväljendi põhjal, kui valikuks antud situatsioonimodelid on üksteisega sarnased (katse 4 - näiteks *Millal ütleb Peeter “Head ööd!”?*). Kõikidel kooliastmetel oli õpilastel raske ära tunda võimalikku suhtluspositsiooni algatusrepliigi sõnastuse põhjal (katse 5, näiteks *Kellele sobib nii öelda: “Kuule, ostame õige jäätist!”*). Võrreldes II KA-ga ei paranenud III KA-l peaaegu üldse partnerile suunatud repliigi sõnastuse sobivuse hindamise tulemused (katse 6, näiteks *Kellele sobib öelda “Anna käppa!”*). Ka AÕ-te tulemused paranesid III KA-l mõned protsendid veelgi (joonis 5).



Joonis 5 Keskmiste tulemuste võrdlus III KA-l. A - vastus puudub; B – vale vastus; C - õige piltide valik; D - õige vastus suulise abiga; E - õige vastus suuliselt/viipega; T – toimetulekuõpe; A – abiõpe; 1-8 - katsed.

Kinnitust leidsid ka ülejäänud hüpoteesid. Ütluse mõistmiseks pidid õpilased suutma ütluse põhjal aktiveerida kujutluse situatsioonist. TÕ-te situatsioonikujutluste aktiveerimist mõjutas kõikides katsetes laste piiratud kogemus: õpilased teadvustasid Garšviene (1995), Kameristova (1974) ja Pevzneri (1960) kirjeldustele vastavalt vaid üksikuid objekti/situatsiooni tunnuseid, mille põhjal aktiveerus vale kujutlus (näiteks katses 1 *suur loom > elevand*); oma kogemuse puudumine takistas situatsioonikujutluste aktiveerumist ja võis mõjutada tulemusi näiteks katses 5 (*Kellele sobib nii öelda: “Kuule, ostame õige jäätist!”*) ja ülesandes 2.2 (*Peeter läks sünnipäevale. Mida ta sünnipäevalapsele ütles?*). ÜL 4.1 tulemustega (*Millal ütleb Peeter “Head ööd!”?* - valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisega sarnased) leidis kinnitust Karlepi (2003) väide: õpilastel aktualiseerus ütluse põhjal toimingu resultaat, mitte osatoimingud. Õpilased valisid kõige enam pilti, kus oli kujutatud magavat poissi. Juhuslikud assotsiatsioonid (eelmine ÜL, pildil kujutatu jne) mõjutasid kujutluste aktiveerumist, nagu on kirjeldanud Luria (2004) ja Lipakova (2003). Nähtus ilmnes TÕ-tel enamikes katsetes, kõige rohkem katsetes 5 (näiteks *Kellele sobib nii öelda: “Kuule, ostame õige jäätist!”*) ja 8 (näiteks *Minu mäng on vihikuga laua taga.*) (lisa 4.5, 4.8). Seega pidas hüpotees *situatsioonimudeli loomisel osalise teabe korral ilmneb TÕ-tel oma konkreetsete kogemuste ja/või juhuslike assotsiatsioonide mõju paika*. AÕ-tel ilmnes isiklike konkreetsete kogemuste ja juhuslike assotsiatsioonide mõju peamiselt I KA-l. Katses 4 (näiteks *Millal ütleb Peeter “Head ööd!”?* - valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisega sarnased) võis osatoimingute aktiveerumise asemel orienteerumist toimingu resultaatile märgata ka II KA-l. Õpilased valisid enam pilte, kus oli kujutatud toimingu resultaat

(*poiss magab; poiss sööb; poiss siseneb uksest*). Pedagoogid peaksid TÕ-te puhul kujutluste aktiveerimist nõudvaid ülesandeid kasutades arvestama sellega, kas ja mil määral on õpilastel olemas kogemus, millele toetuda. Enamasti on otstarbekas lastele see kogemus anda (õppekäigud, praktiline tegevus tunnis jne).

Kinnitust leidis ka hüpotees *Kujuteldavas situatsioonis kasutavad TÕ-d stereotüüpseid viisakusväljendeid või ei vasta üldse*. Viisakusväljendeid oli õpilastel vaja kasutada katsetes 2 (näiteks *Peeter läks sünnipäevale. Mida ta sünnipäevalapsele ütles?*) ja 6 (näiteks *Kellele sobib öelda "Anna käppa!"*). Stereotüüpsete väljendite kasutamine paistis eriti silma katses 6 ja seda kõigil KA-tel (lisa 4.6). Tervitamiseks sobiva viisakusväljendina pakuti ülekaalukalt *Tere!*. Sama võis täheldada ka AÕ-te puhul. TÕ-te ütluste stereotüüpsusele on viidanud ka Garšviene (1995) ja Lipakova (2003). Hüpoteesi kinnitas samuti vastamisest loobumine, mis oli TÕ-tel katsetes 2 ja 6 lähedane (vastavalt 30 ja 27 % võimalikest vastustest) (lisa 3.2, 3.6). Enam jäeti vastamata I KA-l (üle poole vastustest), kuid katses 2 küllaltki sageli ka II KA-l (30 %). AÕ-d loobusid vastamast vaid I KA-l ja sedagi alla 10 % võimalikest vastustest. Õpetaja eesmärk peaks olema suunata õpilast viisakusväljendeid kasutama, seejuures ei pea aktiivsete viisakusväljendite hulk olema suur. Aktiveerida tuleks enamkasutatavaid väljendeid, kuid mõista on õpilastel vaja ka teisi variante. Samas on TÕ-te puhul jällegi oht, et väheseid omandatud väljendeid kasutab õpilane igas olukorras.

Viisakusväljendi abil aktiveerunud situatsioonimudelit pidid õpilased kirjeldama katses 3 (näiteks *Millal ütleb Peeter "Head ööd!"*? – valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad). TÕ-tele osutus see raskeks I ja II KA-l, AÕ-tele vaid I KA-l (lisa 3.3). Kinnitust sai Lipakova (2003) väide näitvahendite positiivsest mõjust verbaalse ülesande lahendamisel. Väga efektiivne oligi katses 3 TÕ-te jaoks piltide abi. I KA-l kasutas abi veidi üle poole, II ja III KA-l enamuse abivajajatest. Ka AÕ-tele I KA-l oli abi efektiivne (67 % abivajajate võimalikest vastustest). Õige pildi valikut lihtsustas see, et kujutatud situatsioonid olid üksteisest erinevad. Kui õpilasel aktiveerus viisakusväljendit kuuldes õige kujutluspilt, aga raskusi tekitas selle suuline kirjeldamine, siis pildil kujutatud situatsiooni ära tundmine oli igati jõukohane. Katses 2 (näiteks *Peeter läks sünnipäevale. Mis ta sünnipäevalapsele ütles?*) antud suulise abi efektiivsus oli katses 3 abiks antud piltide kasutamisega võrreldes keskmiselt rohkem kui kaks korda

väiksem (lisa 3.2), kuigi mõtlemas katses tuli õpilastel end suuliselt väljendada ja abita õigete vastuste osakaal oli katsetel 2 ja 3 sarnane. Piltide abistav roll ei ilmnunud aga mitte alati. Kui kujutatud situatsioonid erinesid vaid detailide poolest (näiteks pildid 20.1-20.3 ÜL 4.1), valiti pilte valesti või loobuti vastustest oluliselt enam kui katses 3. Nähtust on kirjeldanud ka Lipakova (2003), Peresleni (1984), Pravdina-Vinarskaja (1956), Rubinštein (1999) ja Vassilevskaja (1960). Õigesti vastanute osakaal jäi TÕ-te puhul alla 50 % ka III KA-l. Seega leidis hüpotees *Viisakusväljendite abil aktiveerunud situatsioonimudeli kirjeldamine on TÕ-tele raske. Vastamisel abistavad situatsiooni ära tundmist pildid* kinnitust osaliselt. Pedagoogil on vaja arvestada, et TÕ ei pruugi abistada igasugune pilt. Sarnaste piltide seast õige valimine võib situatsioonikujutluse aktiveerimist hoopiski raskendada. Objektide ja situatsioonide tunnuste võrdlemise eeldusena peab õpilane kõigepealt suutma võrreldavaid objekte ja situatsioone võimalikult täpselt tajuda. Näiteks selleks, et õpilasel saaks viisakusväljendi „Head ööd“ mõjul aktiveeruda kujutlus kellestki, kes hakkab magama minema ja kes ei ole ruumis üksi, peab ta teadma toimingut, mille resultaadiks on magamine, osatoiminguid. TÕ-tel tuleb aidata teadvustada ka võrdlemiseks vajaminevaid osatoiminguid.

TÕ-d ei suutnud kujuteldava partneriga suhtlemisel sobiva suhtluspositsiooniga arvestada valdavalt ühelgi kooliastmel, AÕ-d I KA-l (katsed 5 ja 6). Eriti raskeks osutus see siis, kui õpilaste ülesandeks oli ütluse põhjal ära tunda kujuteldav suhtluspartner, kellele ütlus mõeldud oli (katse 5, näiteks *Kellele sobib nii öelda: „Kuule, ostame õige jäätist!“*). Väheefektiivne oli ka piltide abi. Lihtsam oli hinnata, kas repliik on kujuteldavale suhtluspartnerile ütlemiseks sobiv (katse 6, näiteks *Kellele sobib öelda „Anna käppa!“*). Hüpotees *TÕ-d ei teadvusta repliigi sõnastuse sõltuvust partnerite suhtluspositsioonist* leidis kinnitust. III KA-l oleks otstarbekas harjutada seda, kuidas rollimängude või vaadatud filmide (kuulatud dialoogide) põhjal hinnata repliikide sobivust situatsiooniga. Võib oletada, et õpilasi abistab otsustamisel partneri, kellele repliik suunatud oli, vastus või reaktsioon. Vajalik on ka lastele praktilises elus enam vajaminevate suhtlemismudelite ettenäitamine ja harjutamine sõltuvalt suhtluspositsioonist.

TÕ-d suutsid ütlusi õige/vale põhimõttel suhteliselt hästi eristada III KA-l (katse 7, näiteks *Ma jäin õhupallist maha.*) (lisa 3.7). I ja II KA-l oli lihtsam ära tunda tõest ütlust. Katse 7 sooritamise tulemused korreleeruvad enam ÜL-te 7.1 ja 7.2 puhul

(ebatõepärased väited), need omakorda aga märgatavalt vähem ÜL 7.3 tulemustega (lisa 5.1). Korrelatsioon järelikult kinnitab tõeste ja valede väidete äratundmise erisugust edukust. Vastuseid adekvaatselt põhjendada õpilased ei suutnud, mida varem on väitnud Meštšerjakov (1958). AÕ-d suutsid vastuseid põhjendada juba I KA-l. Seega hüpotees *TÕ-d suudavad eristada ütlusi õige/vale põhimõttel, kuid vastuste adekvaatne põhjendamine reeglina ei õnnestu* leidis kinnitust. Alates II KA-st peaks õpetaja tähelepanu pöörama sellele, et õpilased õpiksid oma vastuseid põhjendama (tajutava mõtestamine), mis tagab oma ja teiste tegevuse/ütluse hindamise adekvaatsuse. Põhjendamiseks peavad õpilased teavet võrdlema isiklikult kogetuga. Kuna võrdlemine on raske, peab õpetaja siin õpilastele igal sammul toeks olema.

Kaudse tähendusega repliigi mõistmine (ÜL-d 6.3 ja 8.2) oli nii TÕ-le kui AÕ-le oluliselt raskem kui otsese tähendusega repliigist arusaamine (ÜL-d 6.1, 6.2, 8.1 ja 8.3) (lisad 3.6 ja 3.8). Sama on väitnud ka Lipakova (2003). Erinevused kaudse ja otsese tähendusega ütlust sisaldavate ülesannete tulemuste vahel olid ka statistiliselt olulised (lisad 6.1 ja 6.2). Hüpotees *TÕ-d mõistavad kaudset repliiki oluliselt halvemini kui otsest või ei mõista üldse* leidis kinnitust. III KA-l võiks õpilastele selgitada, mida kaudse repliigiga öelda tahetakse ja kuidas seda saaks teisiti öelda. Selleks saab kasutada rollimänge, videoid, lühikesi lugemispalu jms, mille abil situatsiooni, tegelasi ja nende reaktsioone hinnata ning tõlgendada.

Tulemuste analüüsi põhjal võib öelda, et ÜL-te tulemused katse ulatuses ei olnud enamike katsete puhul sarnased TÕ-te ega ka AÕ-te puhul. ÜL-tes saadud tulemuste omavahelisest korreleerumisest katse ulatuses ilmnes, et TÕ-te puhul olid omavahel tugevalt seotud vaid ülesanded katses 3 (näiteks *Millal ütleb Peeter "Head ööd!"* – valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad) ($0,8 < \rho < 0,82$), katses 1 (näiteks *Peetri vanaemal on suur loom, kes sööb rohtu ja annab piima.*) ($0,51 < \rho < 0,77$) ja katses 2 (näiteks *Peeter läks sünnipäevale. Mida ta sünnipäevalapsele ütles?*) ($0,46 < \rho < 0,54$) (lisa 5.1). Tulemuste keskväärtuste erinevuste olulisus katse ulatuses näitas, et mitmel juhul on ülesannete sooritamise tulemused statistiliselt oluliselt erinevad ($p < 0.01$) (katsed 5 – näiteks *Kellele sobib nii öelda: "Kuule, ostame õige jäätist!"*; 6 – *Kellele sobib öelda: "Anna käppa!"* ja 8 – näiteks *Minu mäng on vihikuga laua taga.*) (lisa 6.1). Sellest võib järeldada, et ÜL raskusaste ei sõltunud ainult ÜL tüübist (katse ulatuses sarnased ülesanded), vaid iga

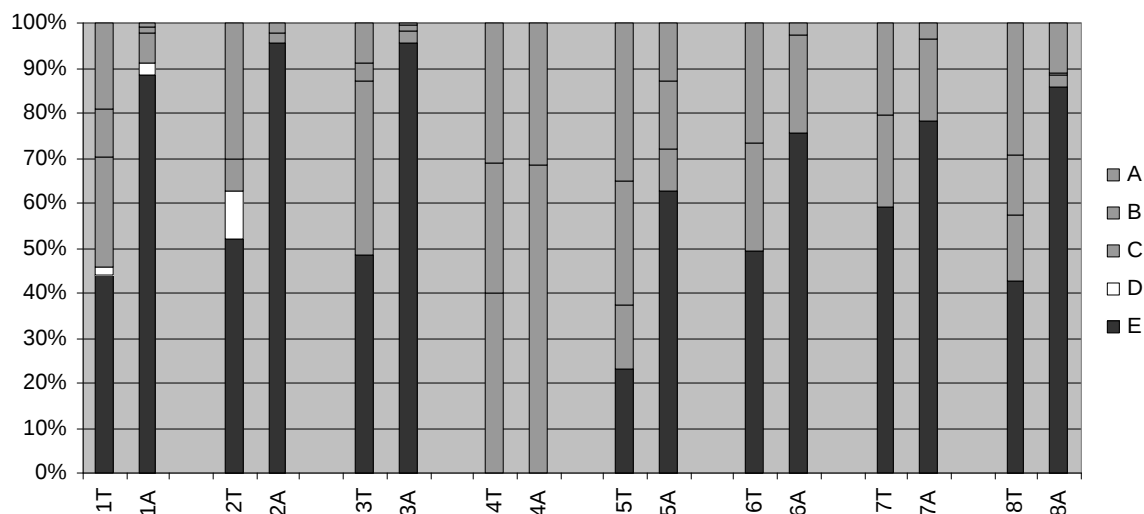
ÜL konkreetsest sisust (ehk konkreetsest kujutlusest – situatsiooni äratuntavusest õpilase jaoks). Seega võib arvata, et õppekava koostamisel vajaks kõikide teemade puhul eksperimentaalset kontrollimist nende sõnastuse ja sisu jõukohasus ning õpetamise metoodika.

AÕ-te tulemuste korrelatsioonikoefitsientide (lisa 5.2) põhjal võiks arvata, et enamik katseid on õpilastele olnud liiga kerged. Omavahelist seotust on näha katse 5 (näiteks *Kellele sobib nii öelda: “Kuule, ostame õige jäätist!”*) ülesannete puhul ($0,33 < \rho < 0,46$). Mõju avaldavad siin teiste katsetega võrreldes nõrgad tulemused I KA-l. Samas näitab tulemuste keskväärtuste erinevuse olulisus (lisa 6.2), et ülesannete tulemused olid ühes katses erinevad. ÜL-te tulemuste erinevus oli statistiliselt oluline koguni neljas katses (katsed 5 – näiteks *Kellele sobib nii öelda: “Kuule, ostame õige jäätist!”*; 6 – *Kellele sobib öelda: “Anna käppa!”*, 7 – näiteks *Ma sõin hommikusöögiks ära terve jänese*, ja 8 – näiteks *Minu mäng on vihikuga laua taga.*”)

Abivajajaid oli nii TÕ-te kui AÕ-te seas kõige rohkem I KA-l, nende osakaal langes kooliastmeti (lisa 3). Kõige rohkem vajati abi katses 5 (näiteks *Kellele sobib nii öelda: “Kuule, ostame õige jäätist!”*) (TÕ-tel 77 %, AÕ-tel 37 % võimalikest vastustest), kusjuures AÕ-te puhul on erinevus teiste katsetega märkimisväärselt suur. Siinkohal ei ole arvestatud katse 4 (näiteks *Millal ütleb Peeter “Head ööd!”?* - valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisega sarnased) tulemusi, sest seal pidid lapsed kohe pilti kasutades vastama. Abi ei olnud ette nähtud katsetes 6 (näiteks *Kellele sobib öelda “Anna käppa!”*) ja 7 (näiteks *Ma jäin õhupallist maha.*). Ainult suuliselt abistati õpilasi katses 2 (näiteks *Peeter läks sünnipäevale. Mida ta sünnipäevalapsele ütles?*), katses 1 (näiteks *Vanaemal on suur loom, kes sööb rohtu ja annab piima.*) kasutati nii suulist kui ka näitlikku abi (piltide valik). Nii TÕ-tel kui ka AÕ-tel oli rohkem abi piltide valikust (piltide abiga õigete vastuste keskmine osakaal vastavalt 43 % ja 34 % võimalikest vastustest). Suulise abiga õigete vastuste keskmine osakaal oli TÕ-tel 17%, AÕ-tel 22 % võimalikest vastustest. TÕ-te puhul nii suulise kui piltide abi efektiivsus kooliastmeti tõusis. AÕ-tel oli abi efektiivsuse dünaamika katseti erinev (lisa 3). III KA-l vastas enamus AÕ-test juba iseseisvalt õigesti. Abisaajate osakaal oli TÕ-tel keskmiselt kõige suurem katses 3 (näiteks *Millal ütleb Peeter “Head ööd!”?* - valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad) (79 % abivajajate võimalikest vastustest) ja AÕ-tel katses 4 (näiteks *Millal ütleb Peeter “Head ööd!”?* - valikuks antud situatsioonimudelid on

üksteisega sarnased) (69 %). Mõlemal juhul esitati abistamisel valikuks pildid. Kõige vähem suutsid TÕ-d abistamiseks esitatud pilte kasutada katses 5 (näiteks *Kellele sobib nii öelda: "Kuule, ostame õige jäätist!"*) (keskmine osakaal 19 %) ja AÕ-d katses 8 (näiteks *Minu mäng on vihikuga laua taga.*) (11 %) (lisa 3). Eelnev analüüs näitas, et TÕ-tel võib piltidest ütluse mõistmisel kasu olla ja abi efektiivsus suureneb kooliastmeti. Samas peab pilte tunnis kasutades meeles pidama, et pildid siiski ei asenda praktilist kogemust, vaid aitavad aktiveerida olemasolevat.

Lisaks sellele, et TÕ-te jaoks oli raske anda suulisi vastuseid ja oma valikuid põhjendada, oli kõikide ÜL-te täitmisel märkimisväärselt suur ka vastustest loobumise osakaal. Kõige vähem esines seda katses 3 (näiteks *Millal ütleb Peeter "Head ööd!"*? – valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad), keskmine osakaal 9 % võimalikest vastustest (joonis 6). Kõige rohkem aga loobuti vastamast katsetes 5 (näiteks *Kellele sobib nii öelda: "Kuule, ostame õige jäätist!"*) ja 8 (näiteks *Minu mäng on vihikuga laua taga.*), keskmine osakaal mõlemal juhul 35 % võimalikest vastustest. Vastustest loobumise osakaal kooliastmeti langes. Põhjus, miks õpilased ei vastanud, võib olla selles, et TÕ-d ei mõistnud ülesannetes esitatud ütlusi või ka uurija instruksioone, kuid sellest märku andmise asemel lihtsalt vaikisid. Samasugust käitumist kirjeldasid Abbeduto & Short-Meyerson (1998) AÕ-te puhul. Põhjuseks võib olla ka vähene motiveeritus isegi juhul, kui õpilane vastust teadis, millele on viidanud Lipakova (2003). AÕ-d loobusid vastamast kõikides katsetes märkimisväärselt vähem kui TÕ-d (joonis 6). Vastamata jätsid peamiselt vaid AÕ-d I KA-l (joonis 4) ja kõige enam katsetes 5 ja 8, mõlemas 13 % võimalikest vastustest (lisa 3.5 ja 3.8).



Joonis 6 Keskmiste tulemuste võrdlus. A - vastus puudub; B – vale vastus; C - õige piltide valik; D - õige vastus suulise abiga; E - õige vastus suuliselt/viipega; I, II, III – kooliastmed; T – toimetulekuõpe; A – abiõpe; 1-8 - katsed.

Käesolevas uurimuses koguti konkreetseid andmeid katsetes osalenud õpilaste kohta. Olulisi üldistusi katsealuste väikese arvu tõttu teha ei saa. Töös esitatud pedagoogilised soovitused on hüpoteetilised, st vajavad kontrollimist õpetava eksperimendi käigus. Katsete tulemuste võrdlemise hõlbustamiseks oleks võinud kõikide katsete puhul olla pakutav abi sarnane (näiteks nii piltide valik kui suuline abi). Samal teemal tööd jätkates oleks oluline seada järgmised ülesanded:

- (a) suurendada katsetes osalevate õpilaste arvu;
- (b) uurida, kuidas muuta praegu mittejõukohaseks osutunud ülesanded õpilastele jõukohasemaks: teksti ja piltide muutmine, eeltöö lastega;
- (c) kasutada variatiivse sõnastusega lühitekste ja mitut pildikomplekti.

Kasutatud kirjandus

Abbeduto, L., Benson, G., Dolish, J., Short-Meyerson, K. (1997). Signaling of noncomprehension by children and adolescents with mental retardation: effects of problems type and speaker identity. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, Feb, 20-33.

Abbeduto, L., Short-Meyerson, K. (1998). Understanding Referential Expressions in Context. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, Dec, 1348-1361.

Blanchard, I. (1964). Speech pattern and etiology in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 5, 612-617.

Boudreau, D. M., Chapman, R. S. (2000). The Relationship Between Event Representation and Linguistic Skill in Narratives of Children and Adolescents With Down Syndrome. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, Okt, 1147-1156.

Butterworth, G., Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Cutting, J. (2000). *Analysing the Language of Discourse Communities*. Amsterdam: Elsevier.

Downey, D., Mraz, R., Knott, J., Knutson, C., Holte, L., van Dyke, D. (2002). Diagnosis and Evaluation of Children Who Are Not Talking. *Infant and Young Children*, 15, 38-48.

Ennus, K. (2002). Iroonia ja keeletegevusõpetus. *Keel ja Kirjandus*, 1, 4-17.

Erickson Warfield, M., Hauser-Cram, P., Shonkoff, J. P., Wyngaarden Krauss, M. (2001). Children with disabilities: a longitudinal study of child development and parent well-being. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1, 1-131.

Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kommunikatsioon. *Vaimupuudelaste õpetamise metoodikamaterjalid*. (1994). Tallinn: EV Sotsiaalministeerium.
- Lyle, J. G. (1960). Some factors affecting the speech development of imbecile children in an institution. *Child Psychology and Psychiatry*, 1, 121-129.
- Ruskin, E., Sigman, M. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1, 1-142.
- Toimetuleku riiklik õppekava. (2000). *Riigi Teataja Lisa*, 3,19.
- Õim, H. (1986). Pragmatika ja keelelise suhtlemise teooria. *Keel ja kirjandus*, 5, 257-269.
- Василевская, В. (1960). *Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы*. Москва: АПН РСФСР.
- Ганн, П. (1991). Речь и речевая деятельность. Под. ред. Д. Лейна и Б. Стрэтфорда, *Современные подходы к болезни Дауна* (стр. 193-207). Москва: Педагогика.
- Гаршвене, А. (1995). Развитие общения и речи детей со средней и тяжелой степенью нарушения интеллекта. Составители А. Алишаускас, К. Карлеп, Л. Кейре, *Балтийский сборник по специальной педагогике* (стр. 180-187). Тарту : Тартуский университет.
- Камеристова, Н. (1974). Изучение развития и опыт коррекции речи у детей с болезнью Дауна. Под. ред. Кузьмицкой, *Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта* (стр. 98-102). Москва: Педагогика.
- Кузьмицкая, М. (1974). К вопросу о социальной и трудовой реабилитации детей и подростков с глубокими поражениями центральной нервной системы. Под. ред. Кузьмицкой, *Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта* (стр. 125-135). Москва: Педагогика.
- Липакова, В. (2003). *Нарушения речи и их коррекция у детей с умеренной умственной отсталостью: Учебное пособие*. С-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.

- Лурия, А. (1958). Роль речи в регуляции нормального и аномального поведения. Под. ред. А. Лурия, *Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребёнка* (стр. 5-46). Москва: АПН РСФСР.
- Лурия, А. (1960). Проблема умственной отсталости и ее изучение. Под. ред. А. Лурия, *Умственно отсталый ребёнок* (стр. 5-25). Москва: АПН РСФСР.
- Лурия, А. (2002). Под. ред. В. Белопольского, *Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека*. Москва: Когито-Центр.
- Лурия, А. (2004). *Лекции по общей психологии*. С-Петербург: Питер.
- Лурье, Н. (1962) *Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми*. Москва: Педагогика.
- Лурье, Н. (1972). Под. ред. М. Певзнер, *Воспитание глубоко умственно отсталого ребенка в семье*. Москва: АПН РСФСР.
- Маллер, А. (1974). Особенности устной речи глубоко умственно отсталых детей. Под. ред. М. Кузьмицкой, *Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта* (стр. 70-85). Москва: Педагогика.
- Маллер, А. (1987). *Социально-трудовая адаптация глубоко умственно отсталых детей и подростков в специальных учреждениях*. Москва: Педагогика.
- Маллер, А., Цикото, Г. (1988). *Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта*. Москва: Педагогика.
- Мещеряков А. (1958). Механизмы нарушения процессов отвлечения и обобщения умственно отсталых детей. Под. ред. А. Лурия, *Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребёнка* (стр. 295-389). Москва: АПН РСФСР.
- Певзнер, М. (1960). Клиническая характеристика глубоко умственно отсталых детей. Под. ред. А. Лурия, *Умственно отсталый ребёнок* (стр. 26-76). Москва: АПН РСФСР.

Певзнер, М. (1960). Под. ред. Краткая клиническая характеристика глубоко умственно отсталых детей. Под. ред. Г. Дульнева, М. Кузьмицкой, *Обучение и воспитание умственно отсталых детей* (стр. 29-39).

Переслени, Л. (1984). *Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: психофизиологическое изледование*. Москва: Педагогика.

Правдина-Винарская, Е. (1956). Неврологическая характеристика синдрома олигофрении. Москва: АПН РСФСР.

Рубинштейн, С. (1999). *Экспериментальные методики патопсихологии*. Москва: Эксмо- Пресс.

Соловьев, И., Сумарокова, В. (1974). О памяти имбецилов. Под. ред. М. Кузьмицкой, *Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта* (стр. 16-32). Москва: Педагогика.

Чумакова, И. (2001). *Формирование дочисловых количественных представителей у дошкольников с нарушением интеллекта*. Москва.

Шипицына, Л. (2004). *Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя*. С-Петербург: Союз.

Юбилевич, Я. (1974). Опыт обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей (имбецилов). Под. ред. М. Кузьмицкой, *Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта*, (стр. 111-125). Москва: Педагогика.

Lisad

Lisa 1 Katsematerjal ja katsete korraldamise kirjeldus

Saateks: Uuri ja vaatab lapsega koos läbi kõik kasutusel olevad pildid veendumaks, et laps saab aru, mis on pildil kujutatud. Laste puhul, kes ei väljenda end suuliselt, palub uurija lapsel osutada uurija poolt kirjeldatud pildile. N: *Näita, millise pildi peal on joonistatud päike.* Uuri ja ja uuritav õpilane istuvad laua taga kõrvuti. Juttu alustades paneb uurija vajamineva(d) pildi(d) lauale, ülesande lõppedes võtab pildi(d) laualt ära. Uuri ja kasutab ülesande varianti B siis, kui uuritav õpilane ei anna sõnalisi vastuseid või kui suuline vastus oli vale.

1. Situatsioonimudeli aktiveerimine osalise teabe põhjal.

Uuri ja	Eeldatav vastus õpilaselt	Situatsioon	Pildid
1.1 Saa tuttavaks, see on minu sõber Peeter. (Uuri ja osutab pildile.) Üks kord ma ütlesin Peetrile: “Lähme õue mängima!” Aga Peeter vaatas aknast välja ja ütles mulle: “Ma ei saa õue minna. Mul ei ole vihmavarju.” A. Arva, missugune ilm õues on. Kust sa seda tead? Abi: Mida Peetril ei ole? Millise ilmaga on vihmavarju tarvis? B. Peeter joonistas ilmast pildi. Mis pildi ta joonistas? Vali siit. (Uuri ja osutab piltidele.)	A. Õues sajab vihma, vihmane ilm, sest ilma vihmavarjuta saab märjaks vms. B. Osutab pildile 2.	Lauale pilt 1. B. Laule pildid 2, 3, 4.	1. Poiss vaatab aknast välja (aken ei paista läbi). 2. Vihmane ilm. 3. Talvine ilm, lund sajab. 4. Päikesepaisteline ilm.

Uurija	Eeldatav vastus õpilaselt	Situatsioon	Pildid
1.2 Ükskord nägin ma jälle Peetrit. Tal oli käes saag. Ma küsisin Peetri käest: „Kuhu sa lähed?” Peeter ütles mulle: “Ma lähen isaga metsa. Me toome metsast kuuse.” A. Arva, mis pühade ajal me juttu ajasime. Mille järgi sa seda arvad? B. Arva, mis pühade ajal me juttu ajasime. Peeter joonistas neist pühadest pildi. Mis pildi ta joonistas? Vali siit. (Uurija osutab piltidele.)	A. Jõulud, sest jõuluks tuuakse kuusk tuppa. B. Osutab pildile 6.	Lauale pilt 5. B. Laule pildid 6, 7, 8.	5. Poiss saega. 6. Jõulupuu toas, jõuluvana. 7. Jaanituli. 8. Mardipäev.
1.3 Suvel käis Peeter maal. Seal elab tema vanaema. Pärast me rääkisime Peetriga sellest. Peeter ütles: “Vanaemal on üks suur loom. See loom sööb rohtu. See loom annab piima.” A. Arva, mis loomast Peeter rääkis. Kust sa seda tead? <i>Abi</i>: Mis Peeter loomast rääkis? Mida veel? B. Peeter joonistas pärast sellest loomast pildi. Kelle ta joonistas? Vali siit. (Uurija osutab piltidele.)	A. Lehmast. B. Osutab pildile 10.	Lauale pilt 9. B. Laule pildid 10, 11, 12.	9. Poiss vanaemaga. 10. Lehm. 11. Hobune. 12. Põder.

Uuriija	Eeldatav vastus õpilaselt	Situatsioon	Pildid
1.4 Ajasin jälle Peetriga juttu. Tal oli käes nuga ja korv. Küsisin: “Kuhu sa lähed?” Peeter ütles: “Ma lähen metsa.” A. Arva, mida Peeter metsas teeb. Mille järgi sa tead? <i>Abi</i>: Mis Peetril käes olid? B. Peeter joonistas pärast pildi, mis ta metsas tegi. Mis pildi ta joonistas? Vali siit. (Uuriija osutab piltidele.)	A. Läheb seenele, siis läheb korvi ja nuga tarvis vms. B. Osutab pildile 14.	Lauale pilt 13. B. Laule pildid 14, 15, 16.	13. Poisil on käes nuga ja korv. 14. Poiss korjab metsas seeni. 15. Poiss korjab metsas lilli. 16. Poiss korjab aias õunu.

2. Suhtlussituatsiooni mudeli aktiveerimine kirjelduse põhjal ja viisakusväljendi valik kujuteldavas situatsioonis.

Uuriija	Eeldatav vastus õpilaselt	Situatsioon	Pildid
2.1 (Uuriija osutab pildile 17.) Peeter läks ühel hommikul kooli ja kohtas uksele õpetajat. A. Arva, mis ta õpetajale ütles. Aga kuidas veel võib öelda? B. Näita, mis Peeter teeb.	A. Tere hommikust! B. Viibe, liigutus	Lauale pilt 17.	17. Poiss tervitab õpetajat.

Uuriija	Eeldatav vastus õpilaselt	Situatsioon	Pildid
2.2 (Uuriija osutab pildile.) Ükskord läks Peeter sõbra sünnipäevale. Ta kinkis sõbrale lilled. A. Arva, mis ta sõbrale ütles. Aga kuidas veel võib öelda? B. Näita, mis Peeter teeb.	A. Palju õnne sünnipäevaks! B. Viibe, liigutus	Lauale pilt 18.	18. Poiss kingib tüdrukule lilli.
2.3 (Uuriija osutab pildile.) Jõulupeol luges Peeter jõuluvanale luuletuse. Jõuluvana andis talle kingituse. A. Arva, mis Peeter jõuluvanale ütles. Kuidas veel võib öelda? B. Näita, mis Peeter teeb.	A. Aitäh! B. Viibe, liigutus	Lauale pilt 19.	19. Peeter saab jõuluvanalt kingituse.

3. Suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimine viisakusväljendi põhja, kui valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisest oluliselt erinevad.

4. Suhtlussituatsiooni kujutluse aktiveerimine viisakusväljendi põhja, kui valikuks antud situatsioonimudelid on üksteisega sarnased.

Uuriija	Eeldatav vastus õpilaselt	Situatsioon	Pildid
3.1 Peeter on viisakas poiss. Ta ütleb: “Head ööd!” A. Arva, millal ta seda ütleb. B. (Uuriija osutab piltidele.) Arva, millal ta seda ütleb. Näita õiget pilti. 4.1 Millise pildi peal Peeter nüüd ütleb: “Head ööd!”	A. Kui magama läheb vms. B. Osutab pildile 20.1. 4.1 Osutab pildile 20.1.	B. Lauale pildid 20.1,21.1,22.3 4.1 Kui uuritav vastas ÜL-le 3.1 õigesti, paneb uuriija lauale pildid 20.1, 20.2, 20.3.	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures. 20.2 Poiss juba magab. 20.3 Poiss läheb magama, teisi ei ole. (21.1 ja 22.1 vt järgmised ÜL-d.)
3.2 Peeter ütleb ka “Head isu!” A. Arva, millal ta seda ütleb. B. (Uuriija osutab piltidele.) Arva, millal ta seda ütleb. Näita õiget pilti. 4.2 Millise pildi peal Peeter nüüd ütleb: “Head isu!”?	A. Kui sööma hakkab vms B. Osutab pildile 21.1. 4.2 Osutab pildile 21.1.	B. Lauale pildid 20.1, 21.1, 22.3 4.2 Kui uuritav vastas ÜL-le 3.2 õigesti, paneb uuriija lauale pildid 21.1, 21.2, 21.3.	21.1 Pere hakkab laua ääres sööma. 21.2 Perel juba söödud. 21.3 Poiss sööb üksinda. (20.1 ja 22.3 vt eelmine järgmine ÜL.)

Uuriija	Eeldatav vastus õpilaselt	Situatsioon	Pildid
3.3 Peeter ütleb “Tere!” A. Arva, millal ta seda ütleb. B. (Uuriija osutab piltidele.) Arva, millal ta seda ütleb. Näita õiget pilti. 4.3. Millise pildi peal Peeter nüüd ütleb: “Tere!”?	A. Kui külla läheb, kedagi tervitab vms. B. Osutab pildile 22.3. 4.3 Osutab pildile 22.3.	B. Lauale pildid 20.1, 21.1, 22.3. 4.3 Kui uuritav vastas ÜL-le 3.3 õigesti, paneb uuriija lauale pildid 22.1, 22.2, 22.3.	22.1 Poiss siseneb uksest koos sõpradega. 22.2 Poiss siseneb uksest, teisi ei ole. 22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi. (20.1 ja 21.1 vt eelmised ÜL-d.)

5. Võimaliku suhtluspositsiooni äratundmine sõltuvalt algatusrepliigi sõnastusest.

Uuriija	Eeldatav vastus õpilaselt	Situatsioon	Pildid
5.1 (Uuriija osutab pildile.) Läksin üks päev poodi. Seal oli palju inimesi. Äkki kuulsin Peetri häält. Ta ütles: “Palun osta mulle jäätist!” Ma ei näinud, kellega ta rääkis. A. Mis sa arvad, kellele ta nii ütles? B. (Uuriija osutab piltidele.) Arva, kellele ta seda ütleb. Näita õiget pilti.	A. Emale, isale vms. B. Osutab pildile 24.	Lauale pilt 23. A. Lapse ees pilt 23. B. Lauale pildid 24, 25, 26, 27.	23. Üldine poemelu. 24. Poiss ja ema poes. 25. Poiss ja sõber poes. 26. Poiss ja müüja poes. 27. Poiss ja jõuluvana poes.

Uuriija	Eeldatav vastus õpilaselt	Situatsioon	Pildid
5.2 (Uuriija osutab pildile.) Teine päev olin jälle poes. Kuulsin Peetri häält. Ta ütles: “Kuule, ostame õige jäätist!” A. Arva, kellele Peeter nii ütles. B. (Uuriija osutab piltidele.) Arva, kellele ta seda ütleb. Näita õiget pilti.	A. Sõbrale vms. B. Osutab pildile 26.	B. Laual pildid 24, 25, 26, 27.	23 Üldine poemelu. 24. Poiss ja ema poes. 25. Poiss ja sõber poes. 26. Poiss ja müüja poes. 27. Poiss ja jõuluvana poes.
5.3. (Uuriija osutab pildile.) Eile olin jälle poes. Kuulsin leiti äärest Peetri häält. Peeter ütles: “Palun mulle üks jäätis!” A. Arva, kellega Peeter seekord rääkis. B. (Uuriija osutab piltidele.) Arva, kellele ta nii ütleb. Näita õiget pilti.	A. Poemüüjale vms. B. Osutab pildile 26.	B. Laual pildid 24,25,26,27. .	23 Üldine poemelu. 24. Poiss ja ema poes. 25. Poiss ja sõber poes. 26. Poiss ja müüja poes. 27. Poiss ja jõuluvana poes.

6. Partnerile suunatud repliigi sõnastuse sobivuse hindamine.

Uuri ja	Eeldatav vastus õpilaselt	Situatsioon	Pildid
6.1 (Uuri ja osutab pildile.) Ükskord jalutas Peeter tänaval. Talle tuli vastu õpetaja. Peeter ütles õpetajale: “Anna käppa!” Arva, kas nii sobib õpetajale öelda. Mida sobib õpetajale öelda?	Ei sobi.	Lauale pilt 28.	28. Õpetaja ja poiss tänaval juttu ajamas.
6.2 (Uuri ja osutab pildile.) Peeter jalutas edasi. Talle tuli vastu koer. Peeter ütles koerale: “Anna käppa!” Arva, kas nii sobib koerale öelda? Mida sobib koerale (veel) öelda?	Sobib.	Lauale pilt 29.	29. Poiss ja koer tänaval.
6.3 (Uuri ja osutab pildile.) Peeter jalutas edasi. Nüüd tuli talle vastu sõber. Peeter ütles sõbrale: “Anna käppa”. Mis sa arvad, kas sõbrale sobib nii öelda? Mida sobib sõbrale (veel) öelda?	Sobib.	Lauale pilt 30.	30. Poiss tervitab tänaval kättpidi oma sõpra.

7. Ütluses sisalduva teabe tõepärasuse hindamine.

Uuri ja	Eeldatav vastus õpilaselt	Situatsioon	Pildid
7.1 (Uuri ja osutab pildile.) Peeter jäi üks päev kooli hiljaks. Õpetaja küsis: “Miks sa hilinesid?” Peeter vastas: “Ma jäin õhupallist maha.” Mis sa arvad, kas nii võib olla? Mille järgi sa nii arvad?	Ei või.	Lauale pilt 31.	31. Poiss, kes sõidab õhupalliga.

Uuriija	Eeldatav vastus õpilaselt	Situatsioon	Pildid
7.2 (Uuriija osutab pildile.) Kohtasin üks päev Peetrit. Ta ütles mulle: “Ma sõin täna hommikusöögiks terve jänese.” Arva, kas nii võib olla. Mille järgi sa nii arvad?	Ei või.	Lauale pilt 32.	32. Poiss sööb laua ääres, taldrikul istub jänese.
7.3 (Uuriija osutab pildile.) Küsisin üks kord Peetrilt: “Millises majas sa elad?” Peeter vastas mulle: “Suures majas, kolmandal korrusel.” Mis sa arvad, kas nii võib olla? Mille järgi sa nii arvad?	Võib.	Lauale pilt 33.	33. Suur maja, kolmanda korruse aknast lehvitab poiss.

8. Otseste ja kaudsete repliikide pragmaatilise tähenduse mõistmine

Uuriija	Eeldatav vastus õpilaselt	Situatsioon	Pildid
8.1 (Uuriija osutab pildile.) Üks kord kutsus sõber Peetrit: “Tule, lähme palli mängima!” Peeter vastas: “Tore, et kutsusid. Aga ma pean õppima hakkama.” A. Arva, mida Peeter nüüd tegema hakkab. B. (Uuriija osutab piltidele.) Näita, mida Peeter nüüd tegema hakkab.	A. Õppima. B. Osutab pildile 35.	Lauale pilt 34. B. Lauale pildid 35, 36, 37.	34. Peeter räägib sõbraga, kellel on pall kaenlas. 35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes. 36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes. 37. Peeter mängib palli.

Uuriija	Eeldatav vastus õpilaselt	Situatsioon	Pildid
8.2 (Uuriija osutab pildile.) Üks teine päev kutsus sõber jälle Peetrit: “Tule, lähme mängime palli!” Peeter vastas: “Minu mäng on vihikuga laua taga.” A. Arva, mida Peeter nüüd tegema hakkab. B. (Uuriija osutab piltidele.) Näita, mida Peeter nüüd tegema hakkab.	A. Õppima. B. Osutab pildile 36.	Lauale pilt 34. B. Lauale pildid 35, 36, 37.	34. Peeter räägib sõbraga, kellel on pall kaenlas. 35. Peeter õpib laua taga, vihik ees ja pliiats käes. 36. Peeter mängib laua taga palli, vihik käes. 37. Peeter mängib palli.
8.3 (Uuriija osutab pildile.) Peetri sõber kutsus eile jälle Peetrit: “Lähme mängime palli!” Peeter ütles: “Tore et kutsusid. Lähme muidugi.” A. Mis sa arvad, mida Peeter nüüd tegema hakkab? B. (Uuriija osutab piltidele.) Näita, mida Peeter nüüd tegema hakkab.	A. Läheb palli mängima. B. Osutab pildile 37.	Lauale pilt 34. B. Lauale pildid 35, 36, 37.	34. Peeter räägib sõbraga, kellel on pall kaenlas. 35. Peeter õpib laua taga, vihik ees ja pliiats käes. 36. Peeter mängib laua taga palli, vihik käes. 37. Peeter mängib palli.

Katsetes kasutatud pildid:

Pilt 1

Pilt 2

Pilt 3

Pilt 4

Pilt 5

Pilt 6

Pilt 7

Pilt 8

Pilt 9

Pilt 10

Pilt 11

Pilt 12

Pilt 13

Pilt 14

Pilt 15

Pilt 16

Pilt 17

Pilt 18

Pilt 19

Pilt 20-1

Pilt 20-2

Pilt 20-3

Pilt 21-1

Pilt 21-2

Pilt 21-3

Pilt 22-1

Pilt 22-2

Pilt 22-3

Pilt 23

Pilt 24

Pilt 25

Pilt 26

Pilt 27

Pilt 28

Pilt 29

Pilt 30

Pilt 31

Pilt 32

Pilt 33

Pilt 34

Pilt 35

Pilt 36

Pilt 37

Lisa 2 Ülesannete tulemused

Lisa 2.1.1 Tulemused ülesandes 1.1

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)				
	Ei vajanud abi	Vajasid abi			Kokku
		1	2	3	
T I	6 (1)	6 (1)	27 (5)	61 (11)	100 (18)
T II	45 (10)	4 (1)	28 (6)	23 (5)	100 (22)
T III	78 (18)	0	9 (2)	13 (3)	100 (23)
Kokku	46 (29)	3 (2)	21 (13)	30 (19)	100 (63)
A I	100 (16)	0	0	0	100 (16)
A II	96 (24)		4 (1)	0	100 (25)
A III	95 (19)	5 (1)	0	0	100 (20)
Kokku	96 (59)	2 (1)	2 (1)	0	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige suuline/viipega vastus suulise abiga; 2 – õige vastus piltide valikuga; 3 –vale vastus/vastus puudub.

Lisa 2.1.2 Tulemused ülesandes 1.2

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)				
	Ei vajanud abi	Vajasid abi			Kokku
		1	2	3	
T I	6 (1)	0	44 (8)	50 (9)	100 (18)
T II	50 (11)	5 (1)	27 (6)	18 (4)	100 (22)
T III	79 (18)	4 (1)	13 (3)	4 (1)	100 (23)
Kokku	48 (30)	3 (2)	27 (17)	22 (14)	100 (63)
A I	62 (10)	19 (3)	19 (3)	0	100 (16)
A II	92 (23)	4 (1)	4 (1)	0	100 (25)
A III	95 (19)	5 (1)	0	0	100 (20)
Kokku	86 (59)	7 (4)	7 (4)	0	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige suuline/viipega vastus suulise abiga; 2 – õige vastus piltide valikuga; 3 –vale vastus/vastus puudub.

Lisa 2.1.3 Tulemused ülesandes 1.3

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)				
	Ei vajanud abi	Vajasid abi			Kokku
		1	2	3	
T I	11 (2)	0	50 (9)	39 (7)	100 (18)
T II	59 (13)	0	14 (3)	27 (6)	100 (22)
T III	87 (20)	0	13 (3)	0	100 (23)
Kokku	56 (35)	0	23 (15)	21 (13)	100 (63)
A I	81 (13)	0	13 (2)	6 (1)	100 (16)
A II	92 (23)	0	0	8 (2)	100 (25)
A III	95 (19)	0	0	0	100 (20)
Kokku	100 (61)	0	0	0	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige suuline/viiepega vastus suulise abiga; 2 – õige vastus piltide valikuga; 3 –vale vastus/vastus puudub.

Lisa 2.1.4 Tulemused ülesandes 1.4

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)				
	Ei vajanud abi	Vajasid abi			Kokku
		1	2	3	
T I	6 (1)	0	22 (4)	72 (13)	100 (18)
T II	41 (13)	0	36 (8)	23 (5)	100 (22)
T III	70 (16)	4 (1)	13 (3)	13 (3)	100 (23)
Kokku	41 (26)	2 (1)	24 (15)	33 (21)	100 (63)
A I	62 (10)	0	25 (4)	13 (2)	100 (16)
A II	84 (21)	0	16 (4)	0	100 (25)
A III	100 (20)	0	0	0	100 (20)
Kokku	84 (51)	0	13 (8)	3 (2)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige suuline/viiepega vastus suulise abiga; 2 – õige vastus piltide valikuga; 3 –vale vastus/vastus puudub.

Lisa 2.2.1 Tulemused ülesandes 2.1

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)			
	Ei vajanud abi	Vajasid abi		Kokku
		1	2	
T I	17 (3)	22 (4)	61 (11)	100 (18)
T II	64 (14)	4 (1)	32 (7)	100 (22)
T III	91 (21)	9 (2)	0	100 (23)
Kokku	60 (38)	11 (7)	29 (18)	100 (63)
A I	94 (15)	0	6 (1)	100 (16)
A II	100 (25)	0	0	100 (25)
A III	100 (20)	0	0	100 (20)
Kokku	98 (60)	0	2 (1)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige suuline/viiepega vastus suulise abiga; 2 – vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.2.2 Tulemused ülesandes 2.2

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)			
	Ei vajanud abi	Vajasid abi		Kokku
		1	2	
T I	22 (4)	22 (4)	56 (10)	100 (18)
T II	50 (11)	9 (2)	41 (9)	100 (22)
T III	92 (21)	4 (1)	4 (1)	100 (23)
Kokku	57 (36)	11 (7)	32 (20)	100 (63)
A I	69 (11)	0	31 (5)	100 (16)
A II	100 (25)	0	0	100 (25)
A III	100 (20)	0	0	100 (20)
Kokku	92 (56)	0	8 (5)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige suuline/viiepega vastus suulise abiga; 2 – vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.2.3 Tulemused ülesandes 2.3

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)			
	Ei vajanud abi	Vajasid abi		Kokku
		1	2	
T I	11(2)	0	89 (16)	100 (18)
T II	41 (9)	18 (4)	41 (9)	100 (22)
T III	78 (18)	4 (1)	17 (4)	100 (23)
Kokku	46 (29)	8 (5)	46 (29)	100 (63)
A I	94 (15)	0	6 (1)	100 (16)
A II	100 (25)	0	0	100 (25)
A III	100 (20)	0	0	100 (20)
Kokku	98 (60)	0	2 (1)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige suuline/viiepega vastus suulise abiga; 2 – vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.3.1 Tulemused ülesandes 3.1

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)			
	Ei vajanud abi	Vajasid abi		Kokku
		1	2	
T I	33(6)	39 (7)	28 (5)	100 (18)
T II	55 (12)	45 (10)	0	100 (22)
T III	79 (18)	17 (4)	4 (1)	100 (23)
Kokku	55 (36)	34 (21)	11 (6)	100 (63)
A I	88 (14)	13 (2)	0	100 (16)
A II	100 (25)	0	0	100 (25)
A III	100 (20)	0	0	100 (20)
Kokku	96 (59)	4 (2)	0	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus piltide valikuga; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.3.2 Tulemused ülesandes 3.2

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)			
	Ei vajanud abi	Vajasid abi		Kokku
		1	2	
T I	28 (5)	33 (6)	39 (7)	100 (18)
T II	41 (9)	59 (13)	0	100 (22)
T III	74 (17)	26 (6)	0	100 (23)
Kokku	48 (31)	39 (25)	13 (7)	100 (63)
A I	88 (14)	13 (2)	0	100 (16)
A II	100 (25)	0	0	100 (25)
A III	100 (20)	0	0	100 (20)
Kokku	96 (59)	4 (2)	0	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus piltide valikuga; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.3.3 Tulemused ülesandes 3.3

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)			
	Ei vajanud abi	Vajasid abi		Kokku
		1	2	
T I	17 (3)	50 (9)	33 (6)	100 (18)
T II	36 (8)	55 (12)	9 (2)	100 (22)
T III	74 (17)	22 (5)	4 (1)	100 (23)
Kokku	42 (28)	42 (26)	16 (9)	100 (63)
A I	88 (14)	0	13 (2)	100 (16)
A II	100 (25)	0	0	100 (25)
A III	100 (20)	0	0	100 (20)
Kokku	96 (59)	0	4 (2)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus piltide valikuga; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.4.1 Tulemused ülesandes 4.1

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)		
	Vajasid abi		Kokku
	1	2	
T I	23 (3)	77 (10)	100 (13)
T II	36 (8)	64 (14)	100 (22)
T III	41 (9)	59 (13)	100 (22)
Kokku	33 (20)	67 (37)	100 (57)
A I	38 (6)	63 (10)	100 (16)
A II	76 (19)	24 (6)	100 (25)
A III	95 (19)	5 (1)	100 (20)
Kokku	70 (44)	30 (17)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus piltide valikuga; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.4.2 Tulemused ülesandes 4.2

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)		
	Vajasid abi		Kokku
	1	2	
T I	36 (4)	64 (7)	100 (11)
T II	32 (7)	68 (15)	100 (22)
T III	43 (10)	57 (13)	100 (23)
Kokku	37 (21)	63 (35)	100 (56)
A I	37 (6)	63 (10)	100 (16)
A II	72 (18)	28 (7)	100 (25)
A III	85 (17)	15 (3)	100 (20)
Kokku	65 (41)	35 (20)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus piltide valikuga; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.4.3 Tulemused ülesandes 4.3

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)		
	Vajasid abi		Kokku
	1	2	
T I	42 (5)	58 (7)	100 (12)
T II	50 (10)	50 (10)	100 (20)
T III	59 (13)	41 (9)	100 (22)
Kokku	50 (28)	50 (26)	100 (54)
A I	57 (8)	43 (6)	100 (14)
A II	76 (19)	24 (6)	100 (25)
A III	80 (16)	20 (4)	100 (20)
Kokku	71 (43)	29 (16)	100 (59)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus piltide valikuga; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.5.1 Tulemused ülesandes 5.1

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)			
	Ei vajanud abi	Vajasid abi		Kokku
		1	2	
T I	17 (3)	6 (1)	78 (14)	100 (18)
T II	14 (3)	14 (3)	73 (16)	100 (22)
T III	48 (11)	9 (2)	44 (10)	100 (23)
Kokku	27 (17)	10 (6)	64 (40)	100 (63)
A I	25 (4)	19 (3)	56 (9)	100 (16)
A II	68 (17)	4 (1)	28 (7)	100 (25)
A III	95 (19)	0	5 (1)	100 (20)
Kokku	66 (40)	7 (4)	28 (17)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus piltide valikuga; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.5.2 Tulemused ülesandes 5.2

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)			
	Ei vajanud abi	Vajasid abi		Kokku
		1	2	
T I	6 (1)	6 (1)	89 (16)	100 (18)
T II	5 (1)	9 (2)	86 (19)	100 (22)
T III	39 (9)	4 (1)	57 (13)	100 (23)
Kokku	18 (11)	6 (4)	76 (48)	100 (63)
A I	6 (1)	19 (3)	75 (12)	100 (16)
A II	64 (16)	4 (1)	32 (8)	100 (25)
A III	85 (17)	0	15 (3)	100 (20)
Kokku	56 (34)	7 (4)	38 (23)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus piltide valikuga; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.5.3 Tulemused ülesandes 5.3

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)			
	Ei vajanud abi	Vajasid abi		Kokku
		1	2	
T I	6 (1)	6 (1)	89 (16)	100 (18)
T II	23 (5)	55 (12)	23 (5)	100 (22)
T III	52 (12)	22 (5)	26 (6)	100 (23)
Kokku	29 (18)	29 (18)	43 (27)	100 (63)
A I	38 (6)	31 (5)	31 (5)	100 (16)
A II	84 (21)	8 (2)	8 (2)	100 (25)
A III	100 (20)	0	0	100 (20)
Kokku	77 (47)	12 (7)	12 (7)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus piltide valikuga; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.6.1 Tulemused ülesandes 6.1

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)		
	1	2	Kokku
T I	28 (5)	72 (13)	100 (18)
T II	55 (12)	46 (10)	100 (22)
T III	87 (20)	13 (3)	100 (23)
Kokku	59 (37)	41 (26)	100 (63)
A I	75 (12)	25 (4)	100 (16)
A II	88 (22)	12 (3)	100 (25)
A III	95 (19)	5 (1)	100 (20)
Kokku	87 (53)	13 (8)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.6.2 Tulemused ülesandes 6.2

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)		
	1	2	Kokku
T I	39 (7)	61 (11)	100 (18)
T II	77 (17)	23 (5)	100 (22)
T III	70 (16)	30 (7)	100 (23)
Kokku	64 (40)	36 (23)	100 (63)
A I	75 (12)	25 (4)	100 (16)
A II	92 (23)	8 (2)	100 (25)
A III	100 (20)	0	100 (20)
Kokku	90 (55)	10 (6)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.6.3 Tulemused ülesandes 6.3

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)		
	1	2	Kokku
T I	17 (3)	83 (15)	100 (18)
T II	50 (8)	50 (11)	100 (22)
T III	26 (6)	74 (17)	100 (23)
Kokku	32 (20)	68 (43)	100 (63)
A I	50 (8)	50 (8)	100 (16)
A II	44 (11)	56 (14)	100 (25)
A III	60 (12)	40 (8)	100 (20)
Kokku	51 (31)	49 (30)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.7.1 Tulemused ülesandes 7.1

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)		
	1	2	Kokku

T I	11 (2)	89 (16)	100 (18)
T II	55 (12)	45 (10)	100 (22)
T III	78 (18)	22 (5)	100 (23)
Kokku	51 (32)	49 (31)	100 (63)
A I	31 (5)	69 (11)	100 (16)
A II	64 (16)	36 (9)	100 (25)
A III	100 (20)	0	100 (20)
Kokku	67 (41)	33 (20)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.7.2 Tulemused ülesandes 7.2

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)		
	1	2	Kokku
T I	33 (6)	67 (12)	100 (18)
T II	82 (18)	18 (4)	100 (22)
T III	87 (20)	13 (3)	100 (23)
Kokku	70 (44)	30 (19)	100 (63)
A I	81 (13)	19 (3)	100 (16)
A II	64 (16)	36 (9)	100 (25)
A III	100 (20)	0	100 (20)
Kokku	80 (49)	20 (12)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.7.3 Tulemused ülesandes 7.3

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)		
	1	2	Kokku
T I	39 (7)	61 (11)	100 (18)
T II	68 (15)	32 (7)	100 (22)
T III	78 (18)	22 (5)	100 (23)
Kokku	64 (40)	36 (23)	100 (63)
A I	81 (13)	19 (3)	100 (16)
A II	88 (22)	12 (3)	100 (25)
A III	95 (19)	5 (1)	100 (20)
Kokku	89 (54)	11 (7)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.8.1 Tulemused ülesandes 8.1

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)			
	Ei vajanud abi	Vajasid abi		Kokku
		1	2	
T I	28 (5)	22 (4)	50 (9)	100 (18)
T II	46 (10)	23 (5)	32 (7)	100 (22)

T III	74 (17)	9 (2)	17 (4)	100 (23)
Kokku	51 (32)	18 (11)	32 (20)	100 (63)
A I	88 (14)	6 (1)	6 (1)	100 (16)
A II	88 (20)	0	12 (3)	100 (25)
A III	90 (18)	0	10 (2)	100 (20)
Kokku	88 (54)	2 (1)	10 (6)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus piltide valikuga; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.8.2 Tulemused ülesandes 8.2

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)			
	Ei vajanud abi	Vajasid abi		Kokku
		1	2	
T I	6 (1)	0	94 (17)	100 (18)
T II	23 (5)	18 (4)	59 (13)	100 (22)
T III	48 (11)	13 (3)	39 (9)	100 (23)
Kokku	27 (17)	11 (7)	62 (39)	100 (63)
A I	44 (7)	13 (2)	44 (7)	100 (16)
A II	88 (22)	0	12 (3)	100 (25)
A III	80 (16)	0	20 (4)	100 (20)
Kokku	74 (45)	3 (2)	23 (14)	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus piltide valikuga; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 2.8.3 Tulemused ülesandes 8.3

ÕK ja KA	Osakaal (%) ja (õpilaste arv)			
	Ei vajanud abi	Vajasid abi		Kokku
		1	2	
T I	28 (5)	17 (3)	56 (10)	100 (18)
T II	59 (11)	23 (5)	27 (6)	100 (22)
T III	83 (19)	9 (2)	9 (2)	100 (23)
Kokku	56 (35)	16 (10)	29 (18)	100 (63)
A I	94 (15)	6 (1)	0	100 (16)
A II	100 (25)	0	0	100 (25)
A III	100 (20)	0	0	100 (20)
Kokku	98 (60)	2 (1)	0	100 (61)

Märkus. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; 1 – õige vastus piltide valikuga; 2 –vale vastus/ vastus puudub.

Lisa 3 Vastuste jaotumine katsetes

Lisa 3.1 Vastuste jaotumine katses 1

ÕK ja KA	Abita õiged vastused		Suuline abi				Abi piltide valikuga				Vale vastus		Vastus puudub		Vastuseid kokku
			Abivajajad		Abisaajad		Abivajajad		Abisaajad						
	Arv	%KV	Arv	%KV	Arv	%AV	Arv	%KV	Arv	%AV	Arv	%KV	Arv	%KV	
TI	5	7	67	93	1	1	66	92	26	39	11	15	29	40	72
TII	43	49	45	51	2	4	43	49	23	53	5	6	15	17	88
TIII	72	76	20	22	2	10	18	20	11	61	9	10	0	0	92
Kokku	120	45	132	55	5	5	127	54	60	51	25	11	44	19	252
AI	49	77	15	23	3	20	12	19	9	75	3	5	0	0	64
AII	91	91	9	9	1	11	8	8	6	75	0	0	2	2	100
AIII	79	99	1	1	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	80
Kokku	219	89	25	11	5	44	20	9	15	50	3	2	2	1	244

Märkused. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; Arv – vastuste arv; % KV – protsent võimalikest vastustest; %AV – protsent vastustest, mille puhul vajati abi.

Lisa 3.2 Vastuste jaotumine katses 2

ÕK ja KA	Abita õiged vastused		Suuline abi				Vale vastus		Vastus puudub		Vastuseid kokku
			Abivajajad		Abisaajad						
	Arv	%KV	Arv	%KV	Arv	%AV	Arv	%KV	Arv	%KV	
TI	9	17	45	83	8	18	7	13	30	56	54
TII	34	52	32	48	7	22	3	5	22	33	66
TIII	60	87	9	13	4	44	3	4	1	1	69
Kokku	103	52	86	48	19	28	13	7	53	30	189
AI	41	85	7	15	0	0	4	8	3	6	48
AII	75	100	0	0	0	0	0	0	0	0	75
AIII	60	100	0	0	0	0	0	0	0	0	60
Kokku	176	95	7	5	0	0	4	3	3	2	183

Märkused. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; Arv – vastuste arv; % KV – protsent võimalikest vastustest; %AV – protsent vastustest, mille puhul vajati abi.

Lisa 3.3 Vastuste jaotumine katses 3

ÕK ja KA	Abita õiged vastused		Abi piltide valikuga				Vale vastus		Vastus puudub		Vastuseid kokku
			Abivajajad		Abisaajad						
	Arv	%KV	Arv	%KV	Arv	%AV	Arv	%KV	Arv	%KV	
TI	14	26	40	74	22	55	3	6	15	28	54
TII	29	44	37	56	35	95	2	3	0	0	66
TIII	52	75	17	25	15	88	2	3	0	0	69
Kokku	95	48	94	52	72	79	7	4	15	9	189
AI	42	88	6	12	4	67	1	2	1	2	48
AII	75	100	0	0	0	0	0	0	0	0	75
AIII	60	100	0	0	0	0	0	0	0	0	60
Kokku	177	96	6	4	4	22	1	1	1	1	183

Märkused. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; Arv – vastuste arv; % KV – protsent võimalikest vastustest; %AV – protsent vastustest, mille puhul vajati abi.

Lisa 3.4 Vastuste jaotumine katses 4

ÕK ja KA	Abi piltide valikuga				Vale vastus		Vastus puudub		Vastuseid kokku
	Abivajajad		Abisaajad						
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	
TI	36	100	12	33	7	19	17	47	36
TII	64	100	25	39	16	25	23	36	64
TIII	67	100	32	48	28	42	7	10	67
Kokku	167	100	69	40	51	29	47	31	167
AI	46	100	20	43	26	57	0	0	46
AII	75	100	56	75	19	25	0	0	75
AIII	60	100	52	7	8	13	0	0	60
Kokku	181	100	128	69	53	32	0	0	181

Märkused. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; Arv – vastuste arv; % - protsent võimalikest vastustest.

Lisa 3.5 Vastuste jaotumine katses 5

ÕK ja KA	Abita õiged vastused		Abi piltide valikuga				Vale vastus		Vastus puudub		Vastuseid kokku
			Abivajajad		Abisaajad						
	Arv	%KV	Arv	%KV	Arv	%AV	Arv	%KV	Arv	%KV	
TI	5	9	49	91	3	6	13	24	33	61	54
TII	9	14	57	86	17	30	26	39	14	21	66
TIII	32	46	37	54	8	22	14	20	15	22	69
Kokku	46	23	143	77	28	19	53	28	62	35	189
AI	11	23	37	77	11	30	20	42	6	13	48
AII	54	72	21	28	4	19	3	4	14	19	75
AIII	56	93	4	7	0	0	0	0	4	7	60
Kokku	121	63	62	37	15	16	23	15	24	13	183

Märkused. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; Arv – vastuste arv; % KV – protsent võimalikest vastustest; %AV – protsent vastustest, mille puhul vajati abi.

Lisa 3.6 Vastuste jaotumine katses 6

ÕK ja KA	Õige vastus		Vale vastus		Vastus puudub		Vastuseid kokku
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	
TI	15	28	10	19	29	54	54
TII	40	61	15	23	11	17	66
TIII	42	61	21	30	6	9	69
Kokku	97	50	46	24	46	27	189
AI	32	67	12	25	4	8	48
AII	56	75	19	25	0	0	75
AIII	51	85	9	15	0	0	60
Kokku	139	76	40	22	4	3	183

Märkused. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; Arv – vastuste arv; % - protsent võimalikest vastustest.

Lisa 3.7 Vastuste jaotumine katses 7

ÕK ja KA	Õige vastus		Vale vastus		Vastus puudub		Vastuseid kokku
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	
TI	15	28	10	19	29	54	54
TII	45	68	15	23	6	9	66
TIII	56	81	13	19	0	0	69
Kokku	116	59	38	20	35	21	189
AI	31	65	12	25	5	10	48
AII	54	72	20	27	1	1	75
AIII	59	98	1	2	0	0	60
Kokku	144	78	33	20	6	4	183

Märkused. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; Arv – vastuste arv; % - protsent võimalikest vastustest.

Lisa 3.8 Vastuste jaotumine katses 8

ÕK ja KA	Abita õiged vastused		Abi piltide valikuga				Vale vastus		Vastus puudub		Vastuseid kokku
	Arv	%K V	Abivajajad		Abisaajad		Arv	%KV	Arv	%KV	
			Arv	%KV	Arv	%AV					
TI	11	20	43	80	7	16	13	24	23	43	54
TII	26	39	30	61	14	35	7	11	19	29	66
TIII	47	68	22	32	7	32	3	4	12	17	69
Kokku	84	42	95	58	28	28	23	13	54	30	189
AI	36	75	12	25	4	33	1	2	7	15	48
AII	69	92	6	8	0	0	0	0	6	8	75
AIII	54	90	6	10	0	0	0	0	6	10	60
Kokku	159	86	24	14	4	11	1	1	19	11	183

Märkused. ÕK – õppekava; KA – kooliaste; T – Toimetulekukool; A – Abikool; Arv – vastuste arv; % KV – protsent võimalikest vastustest; %AV – protsent vastustest, mille puhul vajati abi.

Lisa 4 Ülesannetes tehtud vead ja õpilaste selgitused

Lisa 4.1 Vead ja selgitused katses 1

ÜL	T I KA		T II KA		T III KA	
	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)
1.1	Vihmane ilm. Päike. (1)	2. Vihmane ilm.	Vihmane ilm. Porine (1), talv (1), päike (1).	2. Vihmane ilm.	Vihmane ilm.	2. Vihmane ilm.
		3. Talvine ilm, lund sajab. (2)		3. Talvine ilm, lund sajab. (1)		3. Talvine ilm, lund sajab.
		4. Päikesepaisteline ilm. (1)		4. Päikesepaisteline ilm.		4. Päikesepaisteline ilm. (2)
1.2	Jõulud.	6. Jõulupuu toas, jõuluvana.	Jõulud.	6. Jõulupuu toas, jõuluvana.	Jõulud.	6. Jõulupuu toas, jõuluvana.
		7. Jaanituli.		7. Jaanituli.		7. Jaanituli.
		8. Mardipäev.		8. Mardipäev.		8. Mardipäev.
1.3	Lehm. Lammas (1), elevant (1), vasikas (1), kits (1).	10. Lehm.		10. Lehm.		10. Lehm.
		11. Hobune. (1)		11. Hobune. (2)		11. Hobune.
		12. Põder. (2)		12. Põder.		12. Põder.
1.4	Läks seenele. Saagima (1), lõikab kuusepuud (1), õunu korjama (1).	14. Poiss korjab metsas seeni.	Läks seenele. Kuukske tooma (1).	14. Poiss korjab metsas seeni.	Läks seenele. Marju korjama (1), maasikale (1).	14. Poiss korjab metsas seeni.
		15. Poiss korjab metsas lilli. (1)		15. Poiss korjab metsas lilli.		15. Poiss korjab metsas lilli. (2)
		16. Poiss korjab aias õunu. (4)		16. Poiss korjab aias õunu. (2)		16. Poiss korjab aias õunu. (3)

Märkused. ÜL – ülesande number; T – Toimetulekukool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti/ pilti valiti; pildi kirjeldus/suuline vastus kursiivis – oodatav vastus.

ÜL	A I KA		A II KA		A III KA	
	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)
1.1	<i>Vihmane ilm.</i>	2. <i>Vihmane ilm.</i>	<i>Vihmane ilm.</i>	2. <i>Vihmane ilm.</i>	<i>Vihmane ilm.</i>	2. <i>Vihmane ilm.</i>
		3. Talvine ilm, lund sajab.		3. Talvine ilm, lund sajab. (1)		3. Talvine ilm, lund sajab.
		4. Päikesepaisteline ilm.		4. Päikesepaisteline ilm.		4. Päikesepaisteline ilm.
1.2	<i>Jõulud.</i>	6. <i>Jõulupuu toas, jõuluvana.</i>	<i>Jõulud.</i>	6. <i>Jõulupuu toas, jõuluvana.</i>	<i>Jõulud.</i>	6. <i>Jõulupuu toas, jõuluvana.</i>
		7. Jaanituli.		7. Jaanituli.		7. Jaanituli.
		8. Mardipäev.		8. Mardipäev.		8. Mardipäev.
1.3	<i>Lehm. Kits. (2)</i>	10. <i>Lehm.</i>	<i>Lehm. Kits (1), hobune (1).</i>	10. <i>Lehm.</i>	<i>Lehm.</i>	10. <i>Lehm.</i>
		11. Hobune.		11. Hobune. (2)		11. Hobune.
		12. Põder. (1)		12. Põder.		12. Põder.
1.4	<i>Läks seenele. Kasetohtu tooma (1), puid raiuma (2), marju korjama (1).</i>	14. <i>Poiss korjab metsas seeni.</i>	<i>Läks seenele. Maasikaid. (2)</i>	14. <i>Poiss korjab metsas seeni.</i>	<i>Läks seenele.</i>	14. <i>Poiss korjab metsas seeni.</i>
		15. <i>Poiss korjab metsas lilli. (2)</i>		15. <i>Poiss korjab metsas lilli.</i>		15. <i>Poiss korjab metsas lilli.</i>
		16. <i>Poiss korjab aias õunu.</i>		16. <i>Poiss korjab aias õunu. (2)</i>		16. <i>Poiss korjab aias õunu.</i>

Märkused. ÜL – ülesande number; A – Abikool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti/ pilti valiti; *pildi kirjeldus/suuline vastus kursiivis* – oodatav vastus.

Lisa 4.2 Vead ja selgitused katses 2

ÜL	T I KA	T II KA	T III KA
	Suuline vastus (arv)	Suuline vastus (arv)	Suuline vastus (arv)
2.1	<i>Tere hommikust!</i> Viibe „Tule siia!“ (1)	<i>Tere hommikust!</i> Imbi. (1)	<i>Tere hommikust!</i>
2.2	<i>Palju õnne sünnipäevaks!</i> Viibe „Tule siia!“ (1), õpilane laulab sünnipäevalaulu (1), aitäh (1).	<i>Palju õnne sünnipäevaks!</i> Tere hommikust. (1)	<i>Palju õnne sünnipäevaks!</i>
2.3	<i>Aitäh!</i> Viibe „Tule siia!“ (1), palju õnne (2).	<i>Aitäh!</i> Head aega. (1)	<i>Aitäh!</i> Head jõulusi (1), palun (1), häid jõule (1).

Märkused. ÜL – ülesande number; T – Toimetulekukool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti; *suuline vastus kursiivis* – oodatav vastus.

ÜL	A I KA	A II KA	A III KA
	Suuline vastus (arv)	Suuline vastus (arv)	Suuline vastus (arv)
2.1	<i>Tere hommikust!</i>	<i>Tere hommikust!</i>	<i>Tere hommikust!</i>
2.2	<i>Palju õnne sünnipäevaks!</i> Palun (2), aitäh (1), head uut aastat (1).	<i>Palju õnne sünnipäevaks!</i>	<i>Palju õnne sünnipäevaks!</i>
2.3	<i>Aitäh!</i>	<i>Aitäh!</i>	<i>Aitäh!</i>

Märkused. ÜL – ülesande number; A – Abikool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti; *suuline vastus kursiivis* – oodatav vastus.

Lisa 4.3 Vead ja selgitused katses 3

ÜL	T I KA		T II KA		T III KA	
	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)
3.1	<i>Kui magama läheb vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.	<i>Kui magama läheb vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.	<i>Kui magama läheb vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.
		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.
		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi. (1)		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.
3.2	<i>Kui sööma hakkab vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.	<i>Kui sööma hakkab vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.	<i>Kui sööma hakkab vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.
		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.
		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi. (1)		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.
3.3	<i>Kui külla läheb, kedagi tervitab vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures. (2)	<i>Kui külla läheb, kedagi tervitab vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.	<i>Kui külla läheb, kedagi tervitab vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures. (1)
		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma. (1)		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma. (1)
		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.

Märkused. ÜL – ülesande number; T – Toimetulekukool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti/ pilti valiti; *pildi kirjeldus/suuline vastus kursiivis* – oodatav vastus.

ÜL	A I KA		A II KA		A III KA	
	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)
3.1	<i>Kui magama läheb vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.	<i>Kui magama läheb vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.	<i>Kui magama läheb vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.
		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.
		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.
3.2	<i>Kui sööma hakkab vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.	<i>Kui sööma hakkab vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.	<i>Kui sööma hakkab vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.
		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.
		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.
3.3	<i>Kui külla läheb, kedagi tervitab vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures. (1)	<i>Kui külla läheb, kedagi tervitab vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.	<i>Kui külla läheb, kedagi tervitab vms.</i>	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.
		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.		21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.
		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.		22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.

Märkused. ÜL – ülesande number; A – Abikool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti/ pilti valiti; *pildi kirjeldus/suuline vastus kursiivis* – oodatav vastus.

Lisa 4.4 Vead ja selgitused katses 4

ÜL	T I KA	T II KA	T III KA
	Valitud pilt (arv)	Valitud pilt (arv)	Valitud pilt (arv)
4.1	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.
	20.2 Poiss juba magab. (4)	20.2 Poiss juba magab. (6)	20.2 Poiss juba magab. (6)
	20.3 Poiss läheb magama, teisi ei ole.	20.3 Poiss läheb magama, teisi ei ole.	20.3 Poiss läheb magama, teisi ei ole. (8)
4.2	21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.	21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.	21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.
	21.2 Perel juba söödud. (1)	21.2 Perel juba söödud. (2)	21.2 Perel juba söödud. (2)
	21.3 Poiss sööb üksinda. (1)	21.3 Poiss sööb üksinda. (4)	21.3 Poiss sööb üksinda. (6)
4.3	22.1 Poiss siseneb uksest koos sõpradega.	22.1 Poiss siseneb uksest koos sõpradega. (1)	22.1 Poiss siseneb uksest koos sõpradega. (4)
	22.2 Poiss siseneb uksest, teisi ei ole. (1)	22.2 Poiss siseneb uksest, teisi ei ole. (3)	22.2 Poiss siseneb uksest, teisi ei ole. (2)
	22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.	22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.	22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.

Märkused. ÜL – ülesande number; T – Toimetulekukool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti/ pilti valiti; *pildi kirjeldus/suuline vastus kursiivis* – oodatav vastus.

ÜL	A I KA	A II KA	A III KA
	Valitud pilt (arv)	Valitud pilt (arv)	Valitud pilt (arv)
	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.	20.1 Poiss läheb magama, ema on voodi juures.
	20.2 Poiss juba magab. (7)	20.2 Poiss juba magab. (3)	20.2 Poiss juba magab. (1)
	20.3 Poiss läheb magama, teisi ei ole. (2)	20.3 Poiss läheb magama, teisi ei ole. (4)	20.3 Poiss läheb magama, teisi ei ole.
	21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.	21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.	21.1 Pere hakkab laua ääres sööma.
	21.2 Perel juba söödud. (3)	21.2 Perel juba söödud. (1)	21.2 Perel juba söödud. (2)
	21.3 Poiss sööb üksinda. (7)	21.3 Poiss sööb üksinda. (5)	21.3 Poiss sööb üksinda. (2)
	22.1 Poiss siseneb uksest koos sõpradega. (3)	22.1 Poiss siseneb uksest koos sõpradega. (1)	22.1 Poiss siseneb uksest koos sõpradega. (2)
	22.2 Poiss siseneb uksest, teisi ei ole. (4)	22.2 Poiss siseneb uksest, teisi ei ole. (5)	22.2 Poiss siseneb uksest, teisi ei ole. (1)
	22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.	22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.	22.3 Poiss tervitab uksest sisenevaid külalisi.

Märkused. ÜL – ülesande number; A – Abikool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti/ pilti valiti; *pildi kirjeldus/suuline vastus kursiivis* – oodatav vastus.

Lisa 4.5 Vead ja selgitused katses 5

ÜL	T I KA		T II KA		T III KA	
	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)
5.1	<i>Emale, isale vms.</i>	<i>24. Poiss ja ema poes.</i>	<i>Emale, isale vms.</i>	<i>24. Poiss ja ema poes.</i>	<i>Emale, isale vms.</i> Sõbrale (1), müüjale (2).	<i>24. Poiss ja ema poes.</i>
		<i>25. Poiss ja sõber poes. (2)</i>		<i>25. Poiss ja sõber poes. (2)</i>		<i>25. Poiss ja sõber poes.</i>
		<i>26. Poiss ja müüja poes. (2)</i>		<i>26. Poiss ja müüja poes. (5)</i>		<i>26. Poiss ja müüja poes. (4)</i>
		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes.</i>		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes. (4)</i>		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes. (1)</i>
5.2	<i>Sõbrale vms.</i>	<i>24. Poiss ja ema poes. (2)</i>	<i>Sõbrale vms.</i>	<i>24. Poiss ja ema poes. (3)</i>	<i>Sõbrale vms.</i> Müüjale (4), emale (3), õele (2), isale (2), lapsele (1).	<i>24. Poiss ja ema poes. (2)</i>
		<i>25. Poiss ja sõber poes.</i>		<i>25. Poiss ja sõber poes.</i>		<i>25. Poiss ja sõber poes.</i>
		<i>26. Poiss ja müüja poes. (2)</i>		<i>26. Poiss ja müüja poes. (8)</i>		<i>26. Poiss ja müüja poes. (2)</i>
		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes. (2)</i>		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes. (2)</i>		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes. (1)</i>
5.3	<i>Poemüüjale vms.</i> Lapsele. (1)	<i>24. Poiss ja ema poes. (1)</i>	<i>Poemüüjale vms.</i> Isale. (1)	<i>24. Poiss ja ema poes. (1)</i>	<i>Poemüüjale vms.</i> Vennale (1), vanaemale (1).	<i>24. Poiss ja ema poes.</i>
		<i>25. Poiss ja sõber poes.</i>		<i>25. Poiss ja sõber poes.</i>		<i>25. Poiss ja sõber poes. (3)</i>
		<i>26. Poiss ja müüja poes.</i>		<i>26. Poiss ja müüja poes.</i>		<i>26. Poiss ja müüja poes.</i>
		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes. (1)</i>		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes.</i>		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes.</i>

Märkused. ÜL – ülesande number; T – Toimetulekukool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti/ pilti valiti; *pildi kirjeldus/suuline vastus kursiivis* – oodatav vastus.

ÜL	A I KA		A II KA		A III KA	
	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)
5.1	<i>Emale, isale vms. Müüjale (4), sõbrale (1).</i>	<i>24. Poiss ja ema poes.</i>	<i>Emale, isale vms. Sõbrale (3), müüjale (1).</i>	<i>24. Poiss ja ema poes.</i>	<i>Emale, isale vms. Sõbrale. (1)</i>	<i>24. Poiss ja ema poes.</i>
		<i>25. Poiss ja sõber poes. (2)</i>		<i>25. Poiss ja sõber poes. (1)</i>		<i>25. Poiss ja sõber poes.</i>
		<i>26. Poiss ja müüja poes. (3)</i>		<i>26. Poiss ja müüja poes. (1)</i>		<i>26. Poiss ja müüja poes.</i>
		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes. (2)</i>		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes.</i>		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes.</i>
5.2	<i>Sõbrale vms. Emale. (5)</i>	<i>24. Poiss ja ema poes. (6)</i>	<i>Sõbrale vms. Emale (4), õele-vennale (1), isale (1).</i>	<i>24. Poiss ja ema poes.</i>	<i>Sõbrale vms. Emale (3), isale (1).</i>	<i>24. Poiss ja ema poes.</i>
		<i>25. Poiss ja sõber poes.</i>		<i>25. Poiss ja sõber poes.</i>		<i>25. Poiss ja sõber poes.</i>
		<i>26. Poiss ja müüja poes.</i>		<i>26. Poiss ja müüja poes. (1)</i>		<i>26. Poiss ja müüja poes.</i>
		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes. (2)</i>		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes.</i>		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes.</i>
5.3	<i>Poemüüjale vms. Emale. (1)</i>	<i>24. Poiss ja ema poes. (2)</i>	<i>Poemüüjale vms. Tüdrukule (1), tutvavale (1).</i>	<i>24. Poiss ja ema poes.</i>	<i>Poemüüjale vms.</i>	<i>24. Poiss ja ema poes.</i>
		<i>25. Poiss ja sõber poes. (3)</i>		<i>25. Poiss ja sõber poes.</i>		<i>25. Poiss ja sõber poes.</i>
		<i>26. Poiss ja müüja poes.</i>		<i>26. Poiss ja müüja poes.</i>		<i>26. Poiss ja müüja poes.</i>
		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes.</i>		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes.</i>		<i>27. Poiss ja jõuluvana poes.</i>

Märkused. ÜL – ülesande number; A – Abikool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti/ pilti valiti; pildi kirjeldus/suuline vastus kursiivis – oodatav vastus.

Lisa 4.6 Õpilaste selgitused katses 6

ÜL	T I KA	T II KA	T III KA
	Suuline vastus (arv)	Suuline vastus (arv)	Suuline vastus (arv)
6.1	Tere (1), tere hommikust (1)	Tere. (3)	Tere (10), anna kätt (2), palun anna kätt (1).
6.2	Palun anna käppa (1), tere hommikust (1).		Tere (2), pai teha (1), koer (1).
6.3	Palun anna kätt (1), tere hommikust (1).	Tere. (1)	Tere (4), anna käsi (3), anna kätt (2), tere, kas lähme mängima (1), tere tulemast (1).

Märkused. ÜL – ülesande number; T – Toimetulekukool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti.

ÜL	A I KA	A II KA	A III KA
	Suuline vastus (arv)	Suuline vastus (arv)	Suuline vastus (arv)
6.1	Tere (9), anna mulle käsi (2), anna mulle kätt (1).	Tere (16), nägemist (1).	Tere (8).
6.2	Tehakse pai (1), lama (1), istu (1).		Võõrale koerale ei tasu öelda (1).
6.3	Tere (5), anna käsi (2), anna kätt (1), anna tere (1).	Tere (12), anna käsi (1).	Tere (2), inimesel on käed (1).

Märkused. ÜL – ülesande number; A – Abikool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti.

Lisa 4.7 Õpilaste selgitused katses 7

ÜL	T I KA	T II KA	T III KA
	Suuline vastus (arv)	Suuline vastus (arv)	Suuline vastus (arv)
7.1	Sõitis bussiga (1), õhupalliga ei käida koolis (1).	Ei saa. (1)	Ei või hilineda. (1)
7.2	Jätkut ei tohi süüa. (1)	Ei tohi. (1)	
7.3			Ta elas teisel korrusel. (1)

Märkused. ÜL – ülesande number; T – Toimetulekukool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti.

ÜL	A I KA	A II KA	A III KA
	Suuline vastus (arv)	Suuline vastus (arv)	Suuline vastus (arv)
7.1	Õhupalliga ei või kooli tulla (4), sõidab ju õhupalliga (3), ei saa õhupalliga sõita (1), õhupallil pole jalgu all (1).	Ei käi õhupalliga koolis (7), sõidab ju palliga (5), ei oska palli juhtida (1), õhupall ju lendab (1), ei saa maha jääda (1).	Õhupalliga ei käida koolis. (5)
7.2	Ei saa elusat jänest ära süüa, hüppab ära. (1)	Jänes on elus ju (6), jänest ei sööda (2), jänesel on karvad küljes (1).	Võis süüa praena. (1)
7.3	Võib ainult esimesel korrusel elada. (1)		

Märkused. ÜL – ülesande number; A – Abikool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti.

Lisa 4.8 Vead ja selgitused katses 8

ÜL	T I KA		T II KA		T III KA	
	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)
8.1	<i>Õppima.</i>	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.	<i>Õppima.</i> Palli mängima. (2)	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.	<i>Õppima.</i> Palli mängima (2), taldrikut mängima (1)	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.
		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes. (2)		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes. (1)		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes.
		37. Peeter mängib palli. (1)		37. Peeter mängib palli. (1)		37. Peeter mängib palli.
8.2	<i>Õppima.</i> Kurvaks läks (1), mängima (1).	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.	<i>Õppima.</i> Mängima (2), palli mängima (2).	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.	<i>Õppima.</i> Palli mängima (5), taldrikut mängima (1), kirjutama (1), joonistama (1).	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.
		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes. (7)		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes. (3)		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes. (1)
		37. Peeter mängib palli.		37. Peeter mängib palli.		37. Peeter mängib palli. (1)
8.3	<i>Läheb palli mängima.</i>	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes. (1)	<i>Läheb palli mängima.</i> <i>Õppima.</i> (1)	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.	<i>Läheb palli mängima.</i> Mängima. (1)	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.
		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes. (2)		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes. (1)		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes. (1)
		37. Peeter mängib palli.		37. Peeter mängib palli.		37. Peeter mängib palli.

Märkused. ÜL – ülesande number; T – Toimetulekukool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti/ pilti valiti; *pildi kirjeldus/suuline vastus kursiivis* – oodatav vastus.

ÜL	A I KA		A II KA		A III KA	
	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)	Suuline vastus (arv)	Valitud pilt (arv)
8.1	Õppima. Mängima (1), palli mängima (1).	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.	Õppima. Palli harjutama (1), mängima (1), palli mängima (1).	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.	Õppima. Üksi palli mängima. Ta ei tahtnud sõbraga palli mängima minna, sellepärast valetas. (1) Palli mängima (1).	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.
		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes.		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes.		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes.
		37. Peeter mängib palli.		37. Peeter mängib palli.		37. Peeter mängib palli.
8.2	Õppima. Palli mängima (3), mängima (2), vihikusse kirjutama (1).	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.	Õppima. Vihikuga laua taga mängima (2), vihikusse kirjutama (1), joonistama (1), mängima (1).	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.	Õppima. Palli mängima (2), kirjutama (1), joonistama (1), vihkuga laua taga mängima (1).	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.
		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes. (1)		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes.		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes.
		37. Peeter mängib palli.		37. Peeter mängib palli.		37. Peeter mängib palli.
8.3	Läheb palli mängima.	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.	Läheb palli mängima.	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.	Läheb palli mängima.	35. Peeter õpib laua taga, vihk ees ja pliiats käes.
		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes.		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes.		36. Peeter mängib laua taga palli, vihk käes.
		37. Peeter mängib palli.		37. Peeter mängib palli.		37. Peeter mängib palli.

Märkused. ÜL – ülesande number; A – Abikool; KA – kooliaste; (arv) – mitu vastavat suulist vastust anti/ pilti valiti; pildi kirjeldus/suuline vastus kursiivis – oodatav vastus.

Lisa 5 Korrelatsioon ülesannete vahel

Lisa 5.1 Korrelatsioon toimetulekukooli õpilaste tulemuste vahel

TÕ	V1_1	V1_2	V1_3	V1_4	V2_1	V2_2	V2_3	V3_1	V3_2	V3_3	V4_1	V4_2	V4_3	V5_1	V5_2	V5_3	V6_1	V6_2	V6_3	V7_1	V7_2	V7_3	V8_1	V8_2	V8_3
V1_1	1,00																								
V1_2	0,73	1,00																							
V1_3	0,59	0,77	1,00																						
V1_4	0,60	0,52	0,51	1,00																					
V2_1	0,61	0,52	0,34	0,55	1,00																				
V2_2	0,48	0,60	0,49	0,50	0,51	1,00																			
V2_3	0,60	0,65	0,52	0,53	0,54	0,46	1,00																		
V3_1	0,57	0,51	0,38	0,48	0,47	0,30	0,57	1,00																	
V3_2	0,65	0,64	0,52	0,47	0,46	0,39	0,59	0,80	1,00																
V3_3	0,65	0,64	0,55	0,45	0,46	0,35	0,63	0,81	0,82	1,00															
V4_1	0,18	0,18	0,11	0,21	0,25	0,08	0,23	0,33	0,38	0,32	1,00														
V4_2	0,15	0,22	0,25	0,07	0,12	0,19	0,09	0,30	0,32	0,36	0,49	1,00													
V4_3	0,25	0,24	0,34	0,26	0,18	0,36	0,13	0,30	0,32	0,18	0,32	0,53	1,00												
V5_1	0,44	0,52	0,36	0,37	0,45	0,47	0,43	0,43	0,47	0,43	0,34	0,20	0,40	1,00											
V5_2	0,43	0,48	0,32	0,28	0,27	0,33	0,34	0,27	0,40	0,39	0,44	0,47	0,35	0,48	1,00										
V5_3	0,41	0,50	0,45	0,52	0,43	0,47	0,50	0,38	0,46	0,40	0,26	0,30	0,41	0,28	0,39	1,00									
V6_1	0,55	0,69	0,54	0,38	0,55	0,48	0,47	0,41	0,52	0,50	0,18	0,40	0,30	0,50	0,32	0,32	1,00								
V6_2	0,25	0,29	0,29	0,23	0,38	0,21	0,07	0,20	0,28	0,23	0,29	0,35	0,07	0,17	0,11	0,31	0,30	1,00							
V6_3	0,01	0,02	0,07	0,07	0,02	-0,04	-0,07	0,02	0,07	-0,05	-0,13	-0,17	-0,18	-0,18	-0,19	0,08	-0,12	0,30	1,00						
V7_1	0,51	0,57	0,59	0,62	0,46	0,49	0,60	0,52	0,55	0,47	0,23	0,30	0,59	0,39	0,36	0,48	0,40	0,11	-0,08	1,00					
V7_2	0,57	0,63	0,51	0,58	0,43	0,45	0,58	0,63	0,63	0,62	0,14	0,31	0,34	0,32	0,22	0,51	0,57	0,36	0,15	0,60	1,00				
V7_3	0,44	0,47	0,39	0,17	0,35	0,32	0,27	0,35	0,43	0,42	0,13	0,27	0,07	0,21	0,15	0,23	0,44	0,45	0,30	0,24	0,44	1,00			
V8_1	0,26	0,50	0,34	0,25	0,35	0,45	0,30	0,30	0,49	0,36	0,34	0,40	0,32	0,41	0,40	0,32	0,51	0,24	0,05	0,35	0,34	0,27	1,00		
V8_2	0,30	0,48	0,32	0,28	0,37	0,39	0,28	0,29	0,33	0,35	-0,07	0,15	-0,01	0,41	0,38	0,37	0,40	0,26	0,08	0,19	0,29	0,26	0,25	1,00	
V8_3	0,60	0,69	0,53	0,47	0,50	0,55	0,47	0,43	0,63	0,54	0,28	0,18	0,32	0,42	0,45	0,38	0,52	0,20	-0,13	0,56	0,48	0,35	0,59	0,21	1,00

Märkused. V 1.1-8.3 – ülesanded.

Lisa 5.2 Korrelatsioon abikooli õpilaste tulemuste vahel

AÕ	V1_1	V1_2	V1_3	V1_4	V2_1	V2_2	V2_3	V3_1	V3_2	V3_3	V4_1	V4_2	V4_3	V5_1	V5_2	V5_3	V6_1	V6_2	V6_3	V7_1	V7_2	V7_3	V8_1	V8_2	V8_3
V1_1	1,00																								
V1_2	-0,06	1,00																							
V1_3	-0,05	-0,04	1,00																						
V1_4	-0,07	-0,02	0,03	1,00																					
V2_1	-0,02	0,19	0,24	-0,05	1,00																				
V2_2	-0,05	0,22	0,17	0,38	-0,04	1,00																			
V2_3	-0,02	0,19	0,24	-0,05	1,00	-0,04	1,00																		
V3_1	-0,03	0,10	0,15	-0,08	0,70	0,28	0,70	1,00																	
V3_2	-0,03	0,10	0,15	-0,08	0,70	0,28	0,70	1,00	1,00																
V3_3	-0,03	0,10	0,15	-0,08	0,70	0,28	0,70	1,00	1,00	1,00															
V4_1	0,15	0,52	0,06	0,05	0,21	0,35	0,21	0,30	0,30	0,30	1,00														
V4_2	-0,12	0,26	-0,12	0,08	0,18	0,05	0,18	0,26	0,26	0,26	0,42	1,00													
V4_3	0,02	0,21	0,01	-0,10	-0,01						0,26	0,18	1,00												
V5_1	-0,12	0,29	0,36	0,29	0,20	0,26	0,20	0,28	0,28	0,28	0,14	0,14	0,03	1,00											
V5_2	-0,15	0,33	0,20	0,30	0,16	0,31	0,16	0,23	0,23	0,23	0,27	0,13	0,14	0,46	1,00										
V5_3	-0,09	0,36	0,17	-0,01	0,32	0,38	0,32	0,45	0,45	0,45	0,50	0,21	0,40	0,46	0,33	1,00									
V6_1	-0,07	0,22	-0,01	0,04	0,33	0,06	0,33	0,47	0,47	0,47	0,30	0,25	0,55	0,27	0,38	0,52	1,00								
V6_2	-0,06	0,19	-0,09	0,10	-0,04	0,30	-0,04	0,25	0,25	0,25	0,29	0,12	0,09	0,20	0,29	0,32	0,20	1,00							
V6_3	-0,17	-0,18	0,15	0,15	-0,13	0,06	-0,13	-0,18	-0,18	-0,18	-0,10	0,08	-0,24	-0,03	-0,09	-0,16	-0,38	-0,10	1,00						
V7_1	-0,12	0,20	0,26	0,15	0,18	0,43	0,18	0,26	0,26	0,26	0,19	0,11	0,09	0,30	0,43	0,47	0,25	0,47	-0,06	1,00					
V7_2	-0,05	0,03	0,07	0,17	0,49	-0,08	0,49	0,32	0,32	0,32	-0,02	-0,04	-0,14	0,34	-0,02	0,36	0,09	-0,09	0,14	0,24	1,00				
V7_3	-0,06	0,06	0,12	0,07	-0,05	0,08	-0,05	-0,07	-0,07	-0,07	0,24	0,08	-0,11	0,15	0,34	0,04	-0,14	0,40	0,16	0,19	-0,10	1,00			
V8_1	-0,06	0,07	0,02	0,03	0,38	-0,01	0,38	0,24	0,24	0,24	0,08	0,27	-0,07	-0,06	0,10	-0,02	0,18	-0,12	-0,08	0,27	0,13	0,04	1,00		
V8_2	-0,10	0,08	0,34	0,25	0,23	0,25	0,23	0,22	0,22	0,22	0,07	0,13	-0,24	0,36	0,19	0,19	0,06	0,20	0,01	0,34	0,16	-0,03	-0,01	1,00	
V8_3	-0,02	0,43	-0,04	0,22	-0,02	0,43	-0,02	-0,02	-0,02	-0,02	0,21	0,18	-0,08	0,20	0,16	-0,07	-0,05	-0,04	0,13	0,18	-0,03	-0,05	0,17	0,23	1,00

Märkused. V 1.1-8.3 – ülesanded.

Lisa 6 Keskväärtuste erinevuse olulisus ülesannete vahel

Lisa 6.1 Toimetulekukooli õpilaste tulemuste keskväärtuste erinevuse olulisus

	ÜL 1.1	ÜL 1.2	ÜL 1.3	ÜL 1.4	ÜL 2.1	ÜL 2.2	ÜL 2.3	ÜL 3.1	ÜL 3.2	ÜL 3.3	ÜL 4.1	ÜL 4.2	ÜL 4.3	ÜL 5.1	ÜL 5.2	ÜL 5.3	ÜL 6.1	ÜL 6.2	ÜL 6.3	ÜL 7.1	ÜL 7.2	ÜL 7.3	ÜL 8.1	ÜL 8.2	ÜL 8.3
ÜL 1.1		0.534	0.235	0.650	0.000	0.000	0.005	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.146	0.559	0.019	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.129	0.000
ÜL 1.2	0.534		0.555	0.275	0.000	0.001	0.027	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.462	0.836	0.092	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.003	0.422	0.001
ÜL 1.3	0.235	0.555		0.098	0.005	0.011	0.134	0.000	0.001	0.004	0.002	0.002	0.000	1.000	0.337	0.345	0.000	0.000	0.002	0.000	0.000	0.000	0.021	0.947	0.008
ÜL 1.4	0.650	0.275	0.098		0.000	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.042	0.240	0.004	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.036	0.000
ÜL 2.1	0.000	0.000	0.005	0.000		0.695	0.058	0.262	0.655	0.912	0.802	0.670	0.146	0.000	0.000	0.004	0.038	0.015	1.000	0.186	0.003	0.066	0.428	0.000	0.764
ÜL 2.2	0.000	0.001	0.011	0.000	0.695		0.133	0.122	0.379	0.745	0.476	0.379	0.061	0.000	0.000	0.013	0.012	0.004	0.625	0.077	0.001	0.024	0.695	0.000	0.921
ÜL 2.3	0.005	0.027	0.134	0.001	0.058	0.133		0.002	0.012	0.048	0.015	0.010	0.001	0.029	0.000	0.378	0.000	0.000	0.021	0.001	0.000	0.000	0.254	0.036	0.105
ÜL 3.1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.262	0.122	0.002		0.430	0.158	0.246	0.353	0.704	0.000	0.000	0.000	0.292	0.130	0.126	0.883	0.032	0.407	0.045	0.000	0.142
ÜL 3.2	0.000	0.000	0.001	0.000	0.655	0.379	0.012	0.430		0.524	0.783	0.957	0.224	0.000	0.000	0.000	0.055	0.018	0.544	0.311	0.003	0.102	0.182	0.000	0.431
ÜL 3.3	0.000	0.000	0.004	0.000	0.912	0.745	0.048	0.158	0.524		0.661	0.518	0.063	0.000	0.000	0.002	0.010	0.003	0.883	0.092	0.000	0.024	0.442	0.000	0.825
ÜL 4.1	0.000	0.000	0.002	0.000	0.802	0.476	0.015	0.246	0.783	0.661		0.792	0.076	0.000	0.000	0.000	0.009	0.002	0.701	0.133	0.000	0.032	0.231	0.000	0.540
ÜL 4.2	0.000	0.000	0.002	0.000	0.670	0.379	0.010	0.353	0.957	0.518	0.792		0.132	0.000	0.000	0.000	0.021	0.004	0.514	0.217	0.000	0.058	0.173	0.000	0.431
ÜL 4.3	0.000	0.000	0.000	0.000	0.146	0.061	0.001	0.704	0.224	0.063	0.076	0.132		0.000	0.000	0.000	0.460	0.207	0.028	0.785	0.047	0.616	0.019	0.000	0.070
ÜL 5.1	0.146	0.462	1.000	0.042	0.000	0.000	0.029	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.137	0.151	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.920	0.000	0.000
ÜL 5.2	0.559	0.836	0.337	0.240	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.137		0.003	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.110	0.000	0.000
ÜL 5.3	0.019	0.092	0.345	0.004	0.004	0.013	0.378	0.000	0.000	0.002	0.000	0.000	0.000	0.151	0.003		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.033	0.181	0.008	0.000
ÜL 6.1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.038	0.012	0.000	0.292	0.055	0.010	0.009	0.021	0.460	0.000	0.000	0.000		0.587	0.002	0.302	0.196	0.874	0.003	0.000	0.014
ÜL 6.2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.015	0.004	0.000	0.130	0.018	0.003	0.002	0.004	0.207	0.000	0.000	0.000	0.587		0.000	0.119	0.464	0.521	0.001	0.000	0.005
ÜL 6.3	0.000	0.000	0.002	0.000	1.000	0.625	0.021	0.126	0.544	0.883	0.701	0.514	0.028	0.000	0.000	0.000	0.002	0.000		0.054	0.000	0.010	0.321	0.000	0.706
ÜL 7.1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.186	0.077	0.001	0.883	0.311	0.092	0.133	0.217	0.785	0.000	0.000	0.000	0.302	0.119	0.054		0.022	0.441	0.023	0.000	0.090
ÜL 7.2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.003	0.001	0.000	0.032	0.003	0.000	0.000	0.000	0.047	0.000	0.000	0.000	0.196	0.454	0.000	0.022		0.193	0.000	0.000	0.001
ÜL 7.3	0.000	0.000	0.000	0.000	0.066	0.024	0.000	0.407	0.102	0.024	0.032	0.058	0.616	0.000	0.000	0.000	0.874	0.521	0.010	0.441	0.193		0.006	0.000	0.028
ÜL 8.1	0.000	0.003	0.021	0.000	0.428	0.695	0.254	0.045	0.182	0.442	0.231	0.173	0.019	0.001	0.000	0.033	0.003	0.001	0.321	0.023	0.000	0.006	0.001		0.616
ÜL 8.2	0.129	0.422	0.947	0.036	0.000	0.000	0.036	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.920	0.110	0.181	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001		0.000
ÜL 8.3	0.000	0.001	0.008	0.000	0.764	0.921	0.105	0.142	0.431	0.825	0.540	0.431	0.070	0.000	0.000	0.008	0.014	0.005	0.706	0.090	0.001	0.028	0.616	0.000	

Märkused. ÜL 1.1-8.3 – ülesanded.

Lisa 6.2 Abikooli õpilaste tulemuste keskväärtuste erinevuse olulisus

	ÜL 1.1	ÜL 1.2	ÜL 1.3	ÜL 1.4	ÜL 2.1	ÜL 2.2	ÜL 2.3	ÜL 3.1	ÜL 3.2	ÜL 3.3	ÜL 4.1	ÜL 4.2	ÜL 4.3	ÜL 5.1	ÜL 5.2	ÜL 5.3	ÜL 6.1	ÜL 6.2	ÜL 6.3	ÜL 7.1	ÜL 7.2	ÜL 7.3	ÜL 8.1	ÜL 8.2	ÜL 8.3
ÜL 1.1		0,062	0,089	0,008	0,739	0,152	0,739	0,704	0,704	0,780	0,001	0,000	0,002	0,000	0,000	0,002	0,152	0,355	0,000	0,000	0,005	0,235	0,059	0,000	0,413
ÜL 1.2	0,062		0,635	0,164	0,035	0,742	0,035	0,027	0,027	0,118	0,366	0,157	0,415	0,002	0,000	0,188	0,425	0,218	0,002	0,008	0,250	0,312	0,876	0,024	0,013
ÜL 1.3	0,089	0,635		0,443	0,065	0,479	0,065	0,061	0,061	0,126	0,902	0,624	0,947	0,031	0,001	0,579	0,303	0,192	0,093	0,083	0,661	0,244	0,730	0,157	0,043
ÜL 1.4	0,008	0,164	0,443		0,005	0,107	0,005	0,004	0,004	0,013	0,397	0,631	0,373	0,174	0,015	0,744	0,045	0,023	0,478	0,363	0,666	0,033	0,216	0,549	0,003
ÜL 2.1	0,739	0,035	0,065	0,005		0,096	1,000	1,000	1,000	0,563	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,001	0,074	0,197	0,000	0,000	0,003	0,122	0,035	0,000	0,656
ÜL 2.2	0,152	0,742	0,479	0,107	0,096		0,096	0,081	0,081	0,246	0,212	0,081	0,247	0,001	0,000	0,111	0,694	0,417	0,001	0,004	0,154	0,549	0,641	0,013	0,045
ÜL 2.3	0,739	0,035	0,065	0,005	1,000	0,096		1,000	1,000	0,563	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,001	0,074	0,197	0,000	0,000	0,003	0,122	0,035	0,000	0,656
ÜL 3.1	0,704	0,027	0,061	0,004	1,000	0,081	1,000		1,000	0,525	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,048	0,146	0,000	0,000	0,002	0,085	0,028	0,000	0,563
ÜL 3.2	0,704	0,027	0,061	0,004	1,000	0,081	1,000	1,000		0,525	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,048	0,146	0,000	0,000	0,002	0,085	0,028	0,000	0,563
ÜL 3.3	0,780	0,118	0,126	0,013	0,563	0,246	0,563	0,525	0,525		0,005	0,001	0,006	0,000	0,000	0,006	0,303	0,585	0,000	0,000	0,010	0,427	0,106	0,000	0,316
ÜL 4.1	0,001	0,366	0,902	0,397	0,000	0,212	0,000	0,000	0,000	0,005		0,558	0,928	0,009	0,000	0,532	0,044	0,011	0,015	0,032	0,646	0,023	0,501	0,086	0,000
ÜL 4.2	0,000	0,157	0,624	0,631	0,000	0,081	0,000	0,000	0,000	0,001	0,558		0,502	0,025	0,001	0,878	0,010	0,002	0,067	0,084	1,000	0,004	0,247	0,190	0,000
ÜL 4.3	0,002	0,415	0,947	0,373	0,001	0,247	0,001	0,000	0,000	0,006	0,928	0,502		0,008	0,000	0,490	0,056	0,014	0,013	0,029	0,600	0,030	0,554	0,079	0,000
ÜL 5.1	0,000	0,002	0,031	0,174	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,009	0,025	0,008		0,244	0,056	0,000	0,000	0,322	0,601	0,045	0,000	0,004	0,408	0,000
ÜL 5.2	0,000	0,000	0,001	0,015	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,244		0,002	0,000	0,000	0,020	0,088	0,002	0,000	0,000	0,048	0,000
ÜL 5.3	0,002	0,188	0,579	0,744	0,001	0,111	0,001	0,001	0,001	0,006	0,532	0,878	0,490	0,056	0,002		0,031	0,011	0,176	0,154	0,896	0,019	0,264	0,292	0,000
ÜL 6.1	0,152	0,425	0,303	0,045	0,074	0,694	0,074	0,048	0,048	0,303	0,044	0,010	0,056	0,000	0,000	0,031		0,574	0,000	0,001	0,051	0,785	0,361	0,003	0,015
ÜL 6.2	0,355	0,218	0,192	0,023	0,197	0,417	0,197	0,146	0,146	0,585	0,011	0,002	0,014	0,000	0,000	0,011	0,574		0,000	0,000	0,020	0,772	0,189	0,001	0,052
ÜL 6.3	0,000	0,002	0,093	0,478	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,015	0,067	0,013	0,322	0,020	0,176	0,000	0,000		0,000	0,000	0,141	0,000	0,007	1,000
ÜL 7.1	0,000	0,008	0,083	0,363	0,000	0,004	0,000	0,000	0,000	0,000	0,032	0,084	0,029	0,601	0,088	0,154	0,001	0,000	0,693		0,128	0,000	0,014	0,747	0,000
ÜL 7.2	0,005	0,250	0,661	0,666	0,003	0,154	0,003	0,002	0,002	0,010	0,646	1,000	0,600	0,045	0,002	0,896	0,051	0,020	0,141	0,128		0,033	0,336	0,247	0,001
ÜL 7.3	0,235	0,312	0,244	0,033	0,122	0,549	0,122	0,085	0,085	0,427	0,023	0,004	0,030	0,000	0,000	0,019	0,785	0,772	0,000	0,000	0,033		0,267	0,002	0,028
ÜL 8.1	0,059	0,876	0,730	0,216	0,035	0,641	0,035	0,028	0,028	0,106	0,501	0,247	0,554	0,004	0,000	0,264	0,361	0,189	0,007	0,014	0,336	0,267		0,039	0,015
ÜL 8.2	0,000	0,024	0,157	0,549	0,000	0,013	0,000	0,000	0,000	0,000	0,086	0,190	0,079	0,408	0,048	0,292	0,003	0,001	1,000	0,747	0,247	0,002	0,039		0,000
ÜL 8.3	0,413	0,013	0,043	0,003	0,656	0,045	0,656	0,563	0,563	0,316	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,015	0,052	0,000	0,000	0,001	0,028	0,015	0,000	

Märkused. ÜL 1.1-8.3 – ülesanded.

Lisa 7 Toimetulekukooli ja abikooli tulemuste keskväärtuste erinevuse olulisus

Lisa 7.1 Toimetuleku ja abikooli tulemuste keskväärtuste erinevuse olulisus I kooliastmel

	TO I K 1	TO I K 2	TO I K 3	TO I K 4	TO I K 5	TO I K 6	TO I K 7	TO I K 8
A I K 1	0,000	0,000	0,011	0,205	0,000	0,129	0,146	0,000
A I K 2	0,000	0,000	0,001	0,008	0,000	0,002	0,003	0,000
A I K 3	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000
A I K 4	0,000	0,000	0,019	0,357	0,000	0,258	0,283	0,000
A I K 5	0,000	0,305	0,291	0,002	0,012	0,001	0,001	0,474
A I K 6	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,001	0,000
A I K 7	0,000	0,000	0,004	0,072	0,000	0,031	0,043	0,000
A I K 8	0,000	0,000	0,004	0,069	0,000	0,032	0,040	0,000

Märkused. A – Abikool; TO – toimetulekukool; I-III – kooliastmed; K - katse.

Lisa 7.2 Toimetuleku ja abikooli tulemuste keskväärtuste erinevuse olulisus II kooliastmel

	TO II K 1	TO II K 2	TO II K 3	TO II K 4	TO II K 5	TO II K 6	TO II K 7	TO II K 8
A II K 1	0,000	0,000	0,003	0,000	0,000	0,044	0,118	0,000
A II K 2	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
A II K 3	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
A II K 4	0,000	0,000	0,007	0,001	0,000	0,113	0,250	0,000
A II K 5	0,000	0,038	0,576	0,423	0,000	0,377	0,283	0,004
A II K 6	0,000	0,000	0,003	0,000	0,000	0,044	0,161	0,000
A II K 7	0,000	0,021	0,440	0,287	0,000	0,468	0,350	0,002
A II K 8	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,008	0,032	0,000

Märkused. A – Abikool; TO – toimetulekukool; I-III – kooliastmed; K - katse.

Lisa 7.3 Toimetuleku ja abikooli tulemuste keskväärtuste erinevuse olulisus III kooliastmel

	TO III K 1	TO III K 2	TO III K 3	TO III K 4	TO III K 5	TO III K 6	TO III K 7	TO III K 8
A III K 1	0,022	0,059	0,024	0,000	0,000	0,000	0,004	0,000
A III K 2	0,020	0,044	0,018	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000
A III K 3	0,020	0,044	0,018	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000
A III K 4	0,071	0,515	0,240	0,001	0,000	0,001	0,288	0,001
A III K 5	0,079	0,570	0,293	0,002	0,000	0,008	0,397	0,002
A III K 6	0,081	0,613	0,291	0,001	0,000	0,001	0,374	0,001
A III K 7	0,023	0,066	0,027	0,000	0,000	0,000	0,005	0,000
A III K 8	0,130	0,980	0,564	0,007	0,000	0,034	0,852	0,007

Märkused. A – Abikool; TO – toimetulekukool; I-III – kooliastmed; K - katse.

Lisa 7.4 Toimetulekukooli III kooliastme ja abikooli I kooliastme tulemuste keskväärtuste erinevuse olulisus

	AIK 1	AIK 2	AIK 3	AIK 4	AIK 5	AIK 6	AIK 7	AIK 8
TO III K 1	0,804	0,306	0,151	0,990	0,019	0,361	0,700	0,557
TO III K 2	0,035	0,529	0,803	0,007	0,000	0,275	0,034	0,150
TO III K 3	0,130	0,915	0,493	0,044	0,000	0,665	0,153	0,377
TO III K 4	0,886	0,088	0,015	0,727	0,000	0,093	0,652	0,416
TO III K 5	0,036	0,002	0,000	0,066	0,107	0,002	0,017	0,012
TO III K 6	0,276	0,365	0,058	0,066	0,000	0,464	0,333	0,828
TO III K 7	0,016	0,519	0,675	0,002	0,000	0,186	0,010	0,109
TO III K 8	0,888	0,093	0,016	0,732	0,000	0,100	0,658	0,423

Märkused. A – Abikool; TO – toimetulekukool; I-III – kooliastmed; K - katse.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.