

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika õppekava

Agnes Pihlak

**MÕÕDUKA INTELLEKTIPUUDEGA ÕPILASTE LUGEMISOSKUS KOLMANDAS
KOOLIASTMES**

magistritöö

Juhendaja: Kaja Plado

Läbiv pealkiri: Lugemisoskus toimetulekuõppes

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Kaja Plado (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

Marika Padrik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Resüme

Mõõduka intellektipuudega õpilaste lugemisoskus kolmandas kooliastmes

Inimeste üks igapäevaselt teadvustamata, kuid oluline elus toimetulekuks vajalik oskus on lugemine. Andmete vähesuse tõttu otsustati välja selgitada, millisel tasemel on kolmandas kooliastmes õppivate mõõduka intellektipuudega õpilaste lugemisoskus. Lisaks hinnati selle kokkulangevust praegu kehtiva toimetulekuõppe õppekavaga. Eesmärgi täitmiseks koostati kaks ülesannete komplekti, millest esimesega uuriti lugemisoskuseks vajalike eelduste olemasolu ja teisega lugemisoskust ennast. Lugemisoskuse taseme välja selgitamiseks leiti juhtiv lugemisviis ja see, kas loetust saadi aru. Samas märgiti üles ka tehtud lugemisvead. Selgus, et toimetulekuõppe õpilaste juhtiv lugemisviis on igal keeleüksuse tasandil erinev. Sõnatasandil loevad õpilased veerides loetut korrates, lausetasandil olevad õpilased loevad sõnahaaval ja õpilased, kes sooritasid ülesandeid tekstitasandil, tegid seda üleminekul süntagmaatilisele lugemisele. Lisaks selgus, et valdav osa õpilastest suudab seostada enamik loetud keeleüksuseid nende õige tähendusega. Uued teadmised mõõduka intellektipuudega õpilaste lugemisoskusest on eelkõige abiks õpetajatele, kes saavad tulemuste põhjal seada toimetulekuõppe õpilaste arendamisel teatavaid eesmärke. Sõltuvalt sellest, millisel keeleüksuse tasandil õpilane parasjagu loeb, saab õpetaja õpetamisel silmas pidada, millisele lugemisoskuse tasemele võiks laps kolmanda kooliastme jooksul jõuda.

Märksõnad: toimetulekuõppe, lugemisoskus

Abstract

Reading Literacy of Students With a Moderate Intellectual Disability
in the Third Educational Level

One of the more unacknowledged, but necessary requirements to be able to cope with everyday life is the ability to read. Due to lack of data, a study was conducted to determine the reading literacy of students with a moderate intellectual disability in the third educational level. The concurrency between the current coping curriculum and this study was also evaluated. To fulfill this objective, two separate sets of tasks were formed, first of which studied the necessary prerequisites for reading literacy and the second studied reading literacy itself. To ascertain literacy levels, the leading mode of reading was established as well as whether the content of the text being read was understood. Reading errors were also noted down. The study concluded that the leading reading modes of students in the coping curriculum were different on every language unit level. On a single word basis, students would repeat the words they spelled out while reading; on a sentence basis they would read word by word and students who also performed the tasks on a textual level, would do the same when transitioning to syntagmatic reading. It was found that most students could associate most of the read language units with their correct and appropriate meanings. The new information pertaining to the reading literacy of students with a moderate intellectual disability is primarily helpful for teachers who can use the data and set certain objectives when developing the reading literacy of their students. Depending on which language unit level the student is currently reading, the teacher can ascertain and keep in mind how far the student's reading comprehension and level could reach during their studies in the third educational level.

Keywords: coping curriculum, reading literacy

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	6
Lugemise eeldused	7
Lugemisoskus ja selle omandamise etapid.....	8
Mõõduka intellektipuudega lapsed.....	10
Toimetulekuõppe korraldus.....	12
Mõõduka intellektipuudega laste lugemisoskus.....	13
Mõõduka intellektipuudega õpilastele sobiv lugemisvara	16
Mõõduka intellektipuudega laste lugemisoskuse uurimine	18
Metoodika.....	20
Valim.....	20
Mõõtevahendid.....	21
Protseduur.....	22
Tulemused	25
Lugemisülesannete sooritamine	25
Juhtiv lugemisviis.....	26
Teksti mõistmine	31
Eeloscuste uurimine	33
Arutelu.....	35
Autorsuse kinnitus.....	42
Kasutatud kirjandus.....	43
Lisa 1. EHIS-e nimekiri toimetulekuõppet rakendavatest koolidest	47
Lisa 2. Ülevaade uurija poolt külastatud koolidest	48
Lisa 3. Lugemiseelduste uurimisülesanded.....	49

Lisa 4. Lugemiskomplekti ülesanded	50
Lisa 5. Eeluskuste uurimiskomplekti ülesanded	54
Lisa 6. Lastele esitatud sõnad ja pildikaardid sõnatähenduste kontrollimiseks	55
Lisa 7. Lastele esitatud laused, tekstid ja pildikaardid tähenduste kontrollimiseks	56
Lisa 8. Lugemisvigade näited sõnatasandil	57

Sissejuhatus

Jälgides hariduse valdkonna erinevaid uudiseid on nendes üldjuhul juttu tavakoolidest või mõnel juhul ka käitumisraskustega lastele mõeldud erikoolidest. Eripedagoogikaski on pealtnäha keskendunud rohkem pervasiivsetele häiretele ja lihtsustatud õppele. Vähe on teada toimetulekuõppest ja selle sisust. Puuduvad täpsed andmed näiteks selle kohta, millisel tasemel nimetatud õppe õpilased on ja kuivõrd iseseisvad ja elus toimetulevad nad on. Vastavate teadmiste ja andmete puudulikkus raskendab ka just nendele õpilastele sobiliku arendustegevuse korraldamise ja õppematerjalide loomise, mis rõhutab veelgi enam toimetulekuõppesse kuuluvate õpilaste teadmiste ja oskuste uurimise vajalikkust.

Kuna inimeste üheks põhiliseks oskuseks, mida igapäevaselt ei teadvustatagi, on lugemine ja see on aluseks edukale toimetulekule elus, valiti uurimiseks just see valdkond.

Lugemine on Karlepi (1998) sõnul vaimne tegevus, kus toimub üleminek keeleüksustelt kõnesegmentidele ehk et lugemisel toimub tähtede dekodeerimine häälikuteks. See hõlmab Kornevi (1997, viidatud Puik, 2005 j) väitel endas kahte protsessi: tehniline lugemine ehk lugemistehnika ja mõtteline lugemine ehk loetu mõistmine. Lugemise eesmärgiks on aru saada kirjalikult esitatud keeleüksuste tähendusest ja mõttest (Karlep & Kontor, 2010).

Eesti keeles läbitakse lugemistoimingul järgmised etapid (Karlep, 1987):

- häälikute ja tähtede vastavuse määramine, kus õpitakse eristama tähekujusid, tuntakse ära vastavad grafeemid ja luuakse kujutus segmentaalfoneemide järjendist;
- orientiiride leidmine sünteesiks, mille alla kuuluvad silbimoodustaja (täishääliku või diftongi) ja vältekandja leidmine;
- sõna häälikkoostise taastamine (lugemine, hääldamine), kus luuakse hüpotees sõna kõlast ja rõhulis-rütmilisest struktuurist;
- enesekontroll, mis teostatakse sõna tähenduse või sõna häälikulis-tähelise koostise põhjal.

Karlepi (1991) sõnul on selge, et lugemisel läbivad kõik lapsed samad etapid. Erinevad on vaid etapi aeg, tehtavate vigade hulk ja formaalse ning semantilise kontrolli suhe. Siiski on antud töö autori arvates aga täiesti kindel see, et kõik lapsed lugemise kõrgemate etappideni ei jõua ega õpi kunagi lugema.

Lugemise eeldused

Lugemine, mis tavaarenguga inimestele tundub loogilise tegevusena, eeldab paljude protsesside arengut ja oskuste omandamist. Tehnilise lugemisoskuse valdamiseks on vajalik esmalt omandada ja seejärel arendada erinevate tunnetusprotsesside rakendamist (Uibu & Voltein, 2010), mis tähendab, et lugema õppimiseks on vajalik teatud eelduste olemasolu. Lugemiseeldused kujunevad igal lapsel erinevalt sõltuvalt tema arengutasemest. Kui eakohase arenguga lapse eeldused lugema õppimiseks on täidetud üldjuhul 5-6-aastaselt (Hallap ja Padrik, 2008), siis toimetulekuõppes õppiva lapse puhul võivad nii mõnedki eeldused jääda kogu lapse elu jooksul kujunemata.

Hallapi ja Padriku (2008) põhjal saab lugema õppimiseks vajalikud eeldused jaotada kaheks suureks rühmaks, kuhu alla kuuluvad mitmed erinevad osaoskused. Esimeseks oluliseks eelduseks on arenenud suuline kõne. On tähtis, et laps suudaks eristada, ära tunda ja kasutada emakeele häälikuid, et ta oleks omandanud piisaval määral sõnavara, grammatilisi vorme ja lausemalle. Teise suure eelduste rühmana peavad aga olema arenenud erinevad tajud, mälu ja motoorika.

Tähekujude eristamine ja äratundmine vormi-, suuruse-, asukoha-, suuna ja sagedustunnuste alusel on Hallapi ja Padriku (2008) väitel optilis-ruumilise taju ülesanded. Selle tajuliigi häirumisel tekivad raskused häälik-täht seose tekkimisel. Puik (2003) lisab, et lugemisel on nägemistaju osatähtsus 80%.

Lepp (1997) on välja toonud, et keeleõpetuses on tähtsal kohal rütm ja sõnade rõhk. Sõnade täpse tähenduse mõistmiseks on oluline tajuda häälikute pikkuseid. Kui pikkuseid muudetakse, muutub sõna rõhu- ja rütmstruktuur. Selle tagajärjel muutub tavaliselt ka sõna tähendus. Hallapi ja Padriku (2008) järgi saab kokkuvõtvalt öelda, et lause- ja sõnarütmide eristamise ja taastamise eest vastutab rütmitaju.

Kahele eelmainitud autorile (2008) tuginedes on lisaks tähtsad foneemikuulmine ja kinesteetiline taju. Esimene neist on vajalik selleks, et laps suudaks eristada sõnu, kõnetakte ja häälikuid ning võrrelda nende pikkussuhteid sõnades. Teine aga hääldusliigutuste tunnetamiseks ja selgeks ning liigendatud hääldamiseks. Korrektne hääldus on omakorda oluline häälikanalüüsi sooritamisel ja kõnetaktide võrdlemisel.

Oluline eeldus on Lepa (1997) arvates samuti operatiivmälu, sest lugemisel toetub sümbolite dekodeerimine just sellele. Hallap ja Padrik (2008) täpsustavad, et kõnelise töömälu abil säilitatakse analüüsitavaid ja sünteesitavaid häälikuid, sõnu ja lauseid ülesande, ehk antud juhul lugemise, sooritamiseni. Lepp (1997) väidab, et kui lapsel esineb sõnaline mälupuue, võib ta juurde lisada või ka vahele jätta häälikuid ja sõnu.

Viimase olulise aspektina nimetavad Hallap ja Padrik (2008) silmaliigutuste suunamise vasakult paremale ja vastupidi.

Kui eelnevalt toodi välja lugemiseks vajalikud eeldused, siis Jürimäe (2003) on viidanud John Downingi (1973) mõtteselguse teooriale, mis nimetab lugemiseks hädavajalikud oskused. Osaliselt kattuvad need eespool mainitud eeldustega, kuid siiski võib esile tõsta, et Downingi arvates on oluline:

- kõnet täpselt kuulata, mõista kõneakti eesmärki; mõista, miks inimesed kirjutavad ja loevad; mõista, et tähed ja häälikud on omavahel vastavuses;
- taibata, et kõnevool jaguneb osadeks: lauseteks, sõnadeks, morfeemideks, silpideks ja häälikuteks; õppida tunnetama nende osade ülesannet; teadvustada, et kõneldud sõna võib üles kirjutada ja kirjutatud sõnu lugeda;
- vallata metakeelt – lugemise ja kirjutamisega seotud mõisteid: lugeda, kirjutada, kõnelda, hääldata, sõna, lause, täht, häälik jne. (lk 16–17)

Lugemisoskus ja selle omandamise etapid

Lugemisoskust on püütud määratleda paljude erinevate autorite poolt ja Lerikkaneni (2007) sõnul on selle mõiste olemus ka aja jooksul korduvalt muutunud. Ta ise püüab lugemisoskust vaadelda kolme lugemisoskuse taseme põhjal, kus (1) elementaarne lugemisoskus on kõige esimene omandatav lugemise tase. See koosneb tehnilise lugemise oskusest (tähtede alusel häälikute ühendamine sõnadeks) ja teksti mõistmisest. (2) Funktsionaalse lugemisoskuse tasemel kasutatakse loetud ja mõistetud teksti igapäevaelus hakkama saamiseks ja järelduste tegemiseks. Viimane tase on (3) kriitilise lugemise oskus, kus lugeja suudab loetut analüüsida, eristada olulist väheolulisest ja teha järeldusi.

Ka paljud teised autorid on püüdnud eristada lugemisoskuse etappe. Näiteks Mürsepp (1998) on viidanud Ingvar Lundbergile, kes jaotab lugemisoskuse neljaks tasemeks, kus (1) pseudolugemise etapil olles laps veel lugeda ei oska, aga tunneb kirjas ära erinevaid sõnu (k.a oma nime); (2) logograafilisel lugemise tasemel on sõna lapse jaoks kui pilt, selle häälikulist koostist ta veel ei teadvusta; (3) tähthaaval lugedes on laps aru saanud, et häälikud vastavad kindlatele märkidele ja et neid tuleb ühendada sõnaks. Viimaseks (4) tasemeks on ortograafiline lugemine, kus laps tunneb juba automaatselt ära ka muutevormis sõnad.

Frits (1985, viidatud Ratz & Lenhard, 2013 j) on koostanud lugemise mudeli, mis osaliselt kattub ka Lundbergi etappidega. See eristab kolme erinevat lugemistaset: logograafiline, alfabeetiline ja ortograafiline.

Logograafiline tase on Fritsi (1985, viidatud Ratz & Lenhard, 2013 j) määratluse järgi seotud enam lugemise visuaalse poolega. Sõnad on õpitud pähe mehaaniliselt tervikkujuna ja iga kord, kui seda nähakse, tekib lugejal assotsiatsioon antud sõnale vastava reaalse eseme

või kujutlusega. Sellised sõnad on näiteks tuntud ettevõtete nimetused, kus juba asutuse logo nähes ei pea seda mitte lugema, vaid seda vaadates on teada, millega tegemist. Eesti keeles saab seda võrrelda terviksõna lugemise meetodiga, kus laps õpib visuaalselt sõna pähe ja edaspidi seda sõna nähes teab sellele vastavat tähendust.

Channelli, Loveall'i ja Connersi (2013) uurimusest saab tuua välja järelduse, mille järgi 12–19aastaste kerge ja mõõduka intellektipuudega laste (keskmine IQ 55) sõnade äratundmisoskus on ligikaudu seitse aastat maas eakohase arenguga laste oskusest. Seega, kui näiteks üheksa-aastaselt lapsel tekib mõnda sõna vaadates koheselt seos sellele sõnale vastava tähendusega, siis sama vana intellektipuudega laps on alles kaheaastase lapse tasemel ja temal ei teki antud sõna vaadates mingeid assotsiatsioone.

Teise lugemisoskuse etapina on Frits (1985, viidatud Ratz & Lenhard, 2013 j) välja toonud alfabeetilise taseme, mis on aga enam analüütiline, sest siin luuakse häälik-täht vastavus. Laps loeb järjest kõiki sõnas olevaid tähti ja nii moodustubki loetud häälikutest sõna. Seda taset peetakse lugemise tuumaks.

Viimaseks tasemeks Fritsi mudelis (1985, viidatud Ratz & Lenhard, 2013 j) on ortograafiline tase, kus lugeja õpib analüüsima sõnu suuremate ühikute kaupa. Sujuva lugemise tagamiseks on oluline siin tähtede grupeerimine (eesti keeles lugemine kõnetaktide kaupa – autor) ja sõnade struktuur. Antud taset kutsutakse ka „visuaalseks marsruudiks” – lugeja ülesanne on sujuvalt üle sõnade oma pilguga nõ sõita ja sõna kokku lugeda.

Lugemisoskuse omandamine toimub etappide kaupa. Plado ja Suntsi (2014) arvates omandab laps lugema õppimise käigus üksikud oskused, mis hiljem liituvad tervikuks. Esimeseks etapiks on samade autorite järgi veerimine. Veerimisel tajutakse järjest ühekaupa kõiki tähti ja sünteesitakse need kokku sõnaks. Veerida saab (1) aeglaselt, häälega ja terviksõna korrates; (2) häälega, kiiresti tervet sõna kordamata või (3) vaikselt ja sõna korrates. Tähtis on, et laps taastaks kogu sõna häälikulise struktuuri ilma vigadeta ja et veeritud sõna seotaks koheselt ka tähendusega.

Teisena toovad Plado ja Sunts (2014) välja etapi, kus laps on võimeline tajuma tervikuna juba lühemaid sõnu. Seda nimetatakse sõnahaaval lugemiseks. Sellel etapil loetakse üksikute sõnade kaupa ja jäetakse nende vahele pause. Sellest tulenevalt ei suuda laps veel naabersõnade vahelisi seoseid tunnetada, see võib aga mõjutada loetava teksti hääldust. Tavaline on sellel etapil vältevigade tegemine ja eksimine sõnalõppude lugemisel. Plado (2007, viidatud Lerkkanen, 2007 j) on öelnud, et lugema õppimise algetapil ei tohiks sõnade arv lauses ületada sõltuvalt sõna häälikulise struktuuri keerukusest 4–6 sõna, nõrgemate laste puhul võiks sõnu lauses olla veelgi vähem.

Kui laps on hakanud ära jätma kohatuid pause sõnade vahel, on ta, tuginedes Pladole (2007, viidatud Lerkkanen, 2007 j), üle minemas süntagmaatilisele lugemisele. Lugemise kiiruse tõustes jõuab aga laps süntagmaatilise lugemiseni, mis esialgu toimub monotoonselt ja hiljem juba ilmekalt. On oluline aga teada, et ilmekas lugemine eeldab loetu mõistmist.

Lugemistehnika omandamise ajal soovitab Karlep (1998) vältida keerulisi süntaktilisi konstruktsioone. Eelistama peaks baaslauseid või lauseid, millega väljendatakse sündmuste kommunikatsiooni.

Lugemisoskuse uurimisel hinnatakse nelja kriteeriumi: õigsus, ladusus, ilmekus, teadlikkus. Puik (2005) on kirjutanud, et lugemise õigsust kontrollitakse selle alusel, kui palju ja mis laadi vigu laps teeb. Eristatakse kahte tüüpi vigu: kvalitatiivsed ja kvantitatiivsed vead. Kvalitatiivsete vigade hulka kuuluvad häälikute ärajätmine, sõnade ärajätmine, häälikute ja sõnade lisamine, häälikute asendamine, sõnade moonutamine ja asendamine. Kvantiteedi ehk välteveaks loetakse sõnade rõhulis-rütmilise struktuuri muutmist. Ladusalt lugemise eelduseks on Mürsepa väitel (1998) dekodeerimisoskuse automatiseeritus, sest see võimaldab koondada tähelepanu teksti mõistmisele. Ladusus sõltub kahest lugemise aspektist: sõnade äratundmise täpsusest ja lugemise kiirusest. Et loetu oleks ladus, peaks pigem pöörama tähelepanu kiirusele. Lugemisoskuse veel ühe kriteeriumina toovad Karlep ja Kontor (2010) esile ilmekuse ehk intonatsiooni. See eeldab aga ladusat lugemist ja lause tähendusest arusaamist. Lugemise teadlikkus näitab Karlepi (1985) sõnul seda, kuidas õpilane on mõistnud lausete ja teksti tähendust, kas ja kuidas suudab ta taastada teksti puuduvad lülid ja milliseid järeldusi ta teeb ehk kuidas mõistab allteksti.

Kuigi lugemisoskust on rohkelt püütud struktureerida ja jaotada erinevateks tasemeteks, siis kõige olulisem on siinjuures lapse arengu maksimaalne toetamine, et lugemisoskus areneks võimalikult kõrgele tasemele. Uibu ja Voltein (2010) tõstavad esile põhjused, miks oleks vaja omandada hea lugemisoskus. Nendeks on võimalus „saada kätte vajalikku infot (...); otsida, teha järeldusi ja otsuseid; luua uut teavet; jagada oma teadmisi-kogemusi ning olla aktiivne suhtluspartner” (lk 233).

Mõõduka intellektipuudega lapsed

RHK–10 defineerib intellektipuuet järgnevalt: „vaimne alaareng on mõistuse peetunud või puudulik areng, mis iseloomustub oskuste kahjustumisega arengu vältel, millega kaasneb kõikide intelligentsuse tasandite – tunnetuse, kõne, motoorika ja sotsiaalse suhtlemise madal tase” (Vasar, 1995, lk 220). Intellektipuue jaotatakse neljaks tasemeks: kerge, mõõdukas, raske ja sügav.

Mõõduka intellektipuudega inimeste intelligentsuseaks peetakse 6 – 9 aastat, IQ on neil ühe määratluse järgi 36 – 51 (Liivamägi, 2006), Kändi (2010) väitel aga 35–55. Vasar (1995) on kirjutanud, et nii mõnedki selle diagnoosiga inimesed vajavad hooldajat oma elu lõpuni ja täiesti iseseisev elu on välistatud, kuid osa mõõduka intellektipuudega inimestest suudab siiski omandada põhilised lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisoskused. Oskuste arendamiseks on sobilikud haridusprogrammid ja õpe, mis arvestaks just arengu aegluse ja madala saavutusvõimega. Walburg (1998) on viidanud Bachile (1968), kelle järgi toimetulekukooli õpilased omandavad elulis–praktilisi teadmisi ja oskusi ning saavad aru vaid lihtsatest üheosalistest ülesannetest. Täiskasvanud intellektipuudega inimesed on aga Vasara (1995) arvates üldjuhul võimelised tegema lihtsamaid praktilisi töid täpsete juhiste ja pideva juhendamise abil.

Neare (2000) väidab, et üldjuhul on mõõduka intellektipuudega lapsed kehaliselt üsna aktiivsed. Areneb ka sotsiaalsus, mis eelkõige väljendub kontakti loomises, suhtlemises ja kergemate tegevuste sooritamises. Tema sõnul on keskmise intellektipuudega laste rühm väga erinev. Paljud neist võivad olla visuaal–praktilistes tegevustes palju tublimad kui verbaalsetes, kuid nad naudivad sotsiaalset suhtlust ja lihtsat vestlust.

Mõõduka intellektipuudega inimese kognitiivne areng on Kändi (2010) sõnul eelloogilises faasis. See tähendab, et järeltõlge tehakse kogemuste põhjal ja need kantakse üle ka teistesse situatsioonidesse. Probleemidele otsitakse lahendusi eelkõige katse–eksituse meetodil. Mõõduka intellektipuudega inimesed suudavad vastu võtta otsuseid, saada aru kehtestatud reeglitest ja vastutada enda teatud tegude eest.

Karlep (1998) on välja toonud, et tavaarenguga lapse psüühiliste protsesside suhe muutub järjest enam lapse arenedes. Kuni 4–5aastaseni on juhtivaks psüühiliseks protsessiks tajude, seejärel kuni 12–14aasta vanuseni mälu ja lõpuks jõuab laps arengutasemeni, kus juhtivaks protsessiks on mõtlemine. Intellektipuudega lastel aga vastavad etapid hilinevad ja viimasele tasemele tavaliselt ei jõutagi. Põhjuseks on tajude pealiskaudsus, kujutluste vähesus ning süsteemitus ja kujuteldavate mõtteülesannete lahendamise oskamatus.

Psüühilised protsessid mõjutavad kõne arengut ning vastupidi (Karlep, 1998), mis tähendab, et intellektipuudega laste kõne võib sõltuvalt intellektuaalsete protsesside arengust olla väga kõikuva tasemega. See sobib hästi põhjenduseks ka Vasara (1995) poolt öeldule, et verbaalne areng mõõduka intellektipuudega inimestel on olulisel määral varieeruv. Nii mõnigi neist suudab osa võtta lihtsast vestlusest, samas kui teised suudavad vaevu selgeks teha oma põhilised vajadused. Ka kõnet ei õpi kõik keskmise vaimse alaarenguga inimesed kasutama, kuid see-eest õpitakse kasutama lihtsamaid žeste. Õpitav on ka lihtsamatest instruksioonidest

arusaamine. Karlep (1998) on selgitanud, et kõnega seonduvad raskused algavad intellektipuudega lastel juba teise inimese kõne tajumisest. Probleemid algavad eelkõige semantika tasemelt, sest keeleüksusi ei suudeta kokku viia tegelikkusega. Karlep (1999) ütleb, et mõõduka intellektipuudega laste suhtlemismotiivid sõltuvad tajutavast situatsioonist ja ütluse mõtteprogramm tajudest. Häired, mis seonduvad foneemikuulmisega, on intellektipuudega laste puhul teisejärgulised. Karlep (1999) lisab, et mõõduka intellektipuudega lapsed omandavad baassõnavara ja osaliselt ka baaslausete mallid. Nende laste areng pidurdub aga ühesõnalause etapil, kus omandatakse sõna nominatiivne funktsioon ja häälikkoostis. Põhjusena toob ta taas välja tunnetusfunktsiooni puuduliku arengu, sest sõnatähenduse omandamiseks vajalik rühmitamisoskus ja lausete aluseks olevad situatsiooniskeemid ei kujune välja. Oluline on intellektipuudega lastel kõne ja mitteverbaalse suhtlemise arendamist alustada tasandilt, kust laps oma spontaanse kõne arenguga jõudnud on.

Toimetulekuõppe korraldus

Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava (2010) (edaspidi PLRÕK) määrab põhihariduse standardi intellektipuudega õpilastele. Selle järgi rakendatakse mõõduka intellektipuudega õpilastele toimetulekuõpet. Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava lisa 2 „Toimetulekuõpe” (2010) (edaspidi PLRÕK lisa 2) järgi on „toimetulekuõppe põhiülesanne toetada mõõduka intellektipuudega õpilase arengut ning tema kujunemist Eesti kodanikuks, kes tuleb eluga toime tuttavates tingimustes, teeb võimetekohast praktilist tööd ja teab oma kuulumisest oma rahva ja Eesti kodanike hulka” (lk 1).

Toimetulekuõppes kehtib põhimõte (PLRÕK lisa 2, 2010), mille järgi on igal ühel õigus saada haridust. Õppekorralduse ja -sisu valimisel on aluseks õpilase arengutase, tema potentsiaalsed võimed ja individuaalsed iseärasused. Õppeülesannete valikul arvestatakse õpilase potentsiaalse arenguvallaga. Õpilane peab nende tegemisel vaeva nägema, kuid samas abiga on need tehtavad.

Seaduse (PLRÕK, 2010) järgi saab toimetulekuõppes õppiv õpilane omandada põhihariduse üheksa aastaga. Lapsevanema avalduse korral võib õpilase jätta aga lisaks veel kaheks aastaks pikendatud õppele. Ka on võimalus jätta laps lisa-aastaks, nii et kokku on toimetulekuõppes võimalik õppida 12 aastat.

Kui näiteks lihtsustatud õppe õppekavas tuuakse õppe ja kasvatus rõhuasetused ja pädevused välja klasside kaupa, siis toimetulekuõppes on eristatud kolme arengutaset. Praktikas tähendab see seda, et koolides, kus õpetatakse toimetulekuõppe järgi, peaksid

õpilased olema jagatud vastavalt oma arengutasemele kolme enamvähem võrdsesse rühma. Esimesel arengutasemel õppivad õpilased on oma arengult kõige nõrgemad, kolmandasse arengutasemesse kuuluvad õpilased on aga arengult tugevaimad. Kolmandal arengutasemel õppiv õpilane ei pea ilmtingimata õppima kõrgemas klassis ja vastupidi, madalaima arengutasemega õpilane ei pea olema algklassi õpilane (see tähendab, et näiteks 8. klassi poiss, kelle areng ei ole olnud piisav, võib õppida esimese arengutaseme soovitude järgi ja ta ei pruugigi näiteks kolmandale arengutasemele jõuda).

PLRÕK lisa 2 (2010) on seadnud toimetulekuklassi piiriks kuus last. Igale õpilasele koostatakse individuaalne õppekava. Selle aluseks on arengutasemes välja toodud tegevused ja teemad. Kuigi toimetulekuõppe õpilane läbib igal aastal ühe klassi ja liigub edasi järgmisesse, siis kogu õppesisu ja muu valitakse endiselt vastavalt tema arengutasemele.

Õpetamisel PLRÕK lisa 2 (2010) järgi peetakse eelkõige silmas, et areneksid õpilase psüühika, isiksuseomadused ja tunnetustegevus (tähelepanu, tajus, mõtlemine, mälu). Ka on oluline tähelepanu pöörata suhtlemisvahendite ja suhtlemise arendamisele, tunde- ja tahtevallale, psühhomotoorikale, õpilase hinnangutele ja hoiakutele. Toimetulekuõppe „eesmärk on kujundada organismi funktsioonid võimalikult iseseisvaks toimetulekuks sotsiaalses keskkonnas” (lk 2).

Mõõduka intellektipuudega laste lugemisoskus

Eesti keel on PLRÕK-i (2010) järgi toimetulekuõppes mõeldud sotsiaalsete oskuste, tajude, tunnetustegevuse ja suhtlemise arendamiseks, tegevuste kavandamise ja enda ning teiste tegevuste reguleerimise vahendina. Kõnearenduses arvestatakse õpilase intellektuaalse taseme ja kõnesooviga, võimalike nägemis- ja kuulmisanalüsaatorite kahjustusega ja artikulatsiooniaparaadi liikuvusega.

Arendamise eesmärgiks on PLRÕK lisa 2 (2010) seadnud, et õpilane suudaks „kuulata ja mõista kohandatud teksti, lugeda ja mõista silte ja tabelauseid ning kohandatud lühitekste sõltuvalt kõne arengu tasemest; mõista ja kasutada graafilist teavet (pilte, skeeme), sh instruksioone, seostada verbaalset ja graafilist teavet” (lk 13–14).

Kirk ja Monroe (1940, viidatud Payne, Polloway, Smith, Payne, 1981 j) on kirja pannud kolm eesmärki, mida püüda intellektipuudega laste lugema õpetamisel saavutada ja mis sobivad ka tänapäevasesse käsitlusse. Nendeks eesmärkideks on lugemine selleks, et olla kaitstud. See tähendab, et intellektipuudega laps valdab kindlaid äraõpitud sõnu, mis tagaksid tal elus toimetuleku. Teisena seatakse eesmärgiks lugeda selliselt, et mõistetakse üldist informatsiooni ja juhendeid nagu ajalehtede kuulutused, telefoniraamatud, tööjuhendid ja

muu. See on realselt saavutatav enamike kerge ja mõne mõõduka intellektipuudega lapse puhul. Kolmas eesmärk on kõige kõrgem – lugemine naudinguks saamiseks ning see ei ole saavutatav isegi paljudel kerge intellektipuudega lastel põhikooli lõpuks.

Mõõduka intellektipuudega laste eesti keele õpitulemused on kirja pandud PLRÕK lisa 2 „Toimetulekuõppes”(2010). Kokkuvõtlikult on lugemisoskusega seonduvad tulemused välja toodud tabelis 1. PLRÕK lisa 2 väidab, et „ladusa lugemiseni õpilased I arengutaseme lõpuks üldjuhul ei jõua. Õpilaste lugemisoskus tähendab eelkõige õpitud märkide ja sõnade äratundmist, mis võimaldab saada teavet ümbritsevast maailmast. Harjutatakse veerimise ja lühemate sõnade kaupa lugemise oskust.” (lk 15)

Esimese arengutaseme lõpuks peaks õpilane suutma ära tunda sõnakuju järgi oma nime ja ka teisi õpitud sõnu. Sõnade õppimine toimub toimetulekuõppes valdavalt terviksõnameetodil, mis Karlepi ja Kontori (2010) sõnul tähendab seose loomist kirja- ja pildilise reaalse eseme või pildi vahel. Sellisel meetodil sõnade õpetamisel tuleb Palgi (2014) sõnul lähtuda põhimõtetest, et terviksõnad mõjutaksid õpilast emotsionaalselt ja et need oleksid lapse jaoks praktilise väärtusega (näiteks nimed, nädalapäevad, kuude nimetused jm). Jürimäe (2003) lisab, et terviksõnade õpetamisel peab lähtuma sagedussõnastikest ehk nendest sõnadest, mida lapse ringkonnas kõige rohkem kasutatakse.

PLRÕK lisa 2 (2010) väidab, et teisel arengutasemel suureneb terviksõnameetodil loetavate sõnade arv. Võimaluse korral proovitakse õpetada ka veerimist. Õpitulemustes taotletakse, et teise arengutaseme lõpuks tunneb õpilane tähti, häälib ja veerib lihtsa häälikulise struktuuriga 1–2-silbilisi sõnu ja lühilauseid. Lisaks peaks laps mõistma kohaldatud lühiteksti sisu ja seda abiga taastama.

PLRÕK lisa 2 (2010) sätestab, et esimesel ja teisel arengutasemel on juhtivaks psüühiliseks protsessiks tajumine. Kolmandal arengutasemel suureneb aga mälu osakaal, mis võimaldab toetuda õppimisel mälukujutlustele. Kolmandal arengutasemel omandatakse elementaarsed lugemis- ja kirjutamisoskused. Arengutaseme lõpuks peaks õpilane eristama kõiki häälikuid ja nende järjekorda lihtsamates sõnades, mõistma kirjalikku kohaldatud lühiteksti, tundma osa kirjatähtedest ja leidma abiga infot kohandatud teabetekstidest nagu retsept, telekava vm.

Tabel 1. *PLRÕK lisa 2 „Toimetulekuõppes” (2010) sätestatud lugemisoskusega seonduvad õpitulemused arengutasemete kaupa.*

I arengutase	II arengutase	III arengutase
1) Tunneb ära objekte, sündmusi ja tegevusi tähistavaid õpitud märke, sümboleid, sõnu;	1) Mõistab õpitud märkide, sümbolite, sõnade, lausete tähendust;	1) Eristab erinevaid häälikuid, nende järjekorda lihtsates sõnades;
2) orienteerub lähiümbruses sõnade/viibete/piktogrammide toel;	2) mõistab seoseid objekt – pilt – keeleüksus;	2) seostab tuttavat verbaalset ja mitteverbaalset infot;
3) teab igapäevaselt kasutatavate õpitud märkide (piktogramm, muud sümboolid) tähendust;	3) mõistab kohaldatud lühiteksti sisu;	3) mõistab seoseid objekt – pilt – skeem – keeleüksus;
4) tunneb sõnakuju järgi oma nime, teisi õpitud sõnu.	4) taastab abiga kohaldatud lühiteksti sisu;	4) mõistab suulist/kirjalikku kohaldatud lühiteksti;
	5) tunneb tähti ja kirjutab lühikesi sõnu;	5) mõistab, koostab ja kasutab laiendatud lihtlauset;
	6) häälib ja loeb veerides lihtsa häälikulise struktuuriga 1–2-silbilisi sõnu ja lühilauseid.	6) jätab meelde ja edastab lühiteate;
		7) annab verbaalselt edasi lühijutu sisu;
		8) tunneb osa kirjatahtedest ja kirjutab neid;
		9) leiab abiga vajalikku infot jõukohaseks kohandatud retseptist, telekavast jms.

Torimi (2000) sõnul on vaimse alaarenguga lastel tunnetustegevus nõrgem, mille tõttu on huvi lugemise kui teadasaamise võimaluse kohta väiksem. Alakõnega lapsi ei huvita eriti, mida nad loevad. Nii ei vaevugi nõrgem õpilane veeritud sõnu kordama ega ole talle oluline ka loetud sõna tähendus. Sellest tulenevalt ongi eripedagoogide töö suunatud enam lugemistehnika õpetamisele. Ta väidab, et lugema suudetakse õpetada ka väheste eeldustega lapsi, kuigi see nõuab tõsist tööd kognitiivsete protsesside arendamisel. Siinkohal oponeerib Bach (1968, viidatud Walburg, 1998 j), kes juba eelmise sajandi keskpaiku väitis, et toimetulekukooli õpilased õpivad mõtestatult lugema vaid üksikutel juhtudel.

Torim (2000) on öelnud, et lugemise algetapil on kõige suurema osatähtsusega õpetaja, kes loob konteksti. Kasutatav sõnaline materjal, mida esialgu saab rakendada, on piiratud ja algeline. Nõrga lugemistehnika tõttu ei suuda lapsed lugeda terveid tekste, kuid terviklikust tekstist mulje loomine on väga oluline. Tekstid võiks mänguasjade või käpiknukkudega läbi mängida. Juba algetapil on oluline luua ka motivatsioon. Kui lapsed ei hakka motivatsiooni puuduse tõttu lugema, kannatab lugemise eesmärk – info otsimine ja selle mõtestamine.

Toimetulekuõppes peaks Palgi (2014) arvates lähtuma laiendatud lugemisoskuse mõistest. See tähendab, et kui muidu saadakse informatsiooni keskkonna ja ümbritseva kohta

erinevatest allikatest, siis ka lugemise korral ei saada infot mitte ainult kirjalikest tekstidest, vaid ka pildi- ja sümbolisarnastest signaalidest ja graafilistest märkidest. Toimetulekuõppe õpilaste jaoks on lugemine Güntheri (2008, viidatud Palgi, 2014 j) sõnul eelkõige informatsiooni hankimine „esemelisest, piltide kaudu esitatud ja kirja teel edastatud tegelikkusest eesmärgiga keskkonnas adekvaatselt käituda, keskkonnaga suhelda ja iseseisvalt toime tulla ning seejuures võimalust laiendada ja rikastada enda kujutlusi ning kogemusi” (lk 33-34).

Mõõduka intellektipuudega laste lugemisoskust uurides ei leidnud Ratz ja Lenhard (2013) poiste ja tüdrukute puhul märkimisväärseid erinevusi, kuid nad leidsid, et intellektipuude raskusaste ja lugemisoskus on omavahel tihedas korrelatsioonis. Ratz ja Lenhard uurisid Saksamaal 6–21 aastaste laste lugemisoskust, kusjuures uuritavate arvuks oli 1629 ja keskmiseks vanuseks 13 aastat. Nad leidsid, et kui kerge vaimse alaarenguga laste lugemisoskus oli pigem ortograafilisel tasemel (59,1%), siis enamus (45,4%) mõõduka intellektipuudega lastest luges alfabeetilisel tasemel. Raske ja sügava vaimse alaarenguga lastest enamik ei lugenud aga üldse.

Ratz ja Lenhard (2013) väidavad ka, et intellektipuudega laste lugemisoskus areneb enim alg- ja põhikoolis. Märkatavat arengut edaspidi ei toimu, mis ei tähenda aga, et lugemist ja kirjutamist pole enam mõtet õpetada. Oluline on saavutatud arengutaseme hoidmine.

Kokkuvõtvalt võib aga öelda, et ladusa lugemiseni toimetulekuõppe õpilane üldjuhul ei jõua. Eesti keele ainekava (s.a.) põhjal võib väita, et lugema õpitakse pilte, skeeme, sümboleid ja signaalsõnu, kuid veerimine ja lühemate sõnade lugemine jääb harjutamise tasemele. Vaid üksikud mõõduka intellektipuudega õpilased jõuavad teadliku lugemiseni.

Mõõduka intellektipuudega õpilastele sobiv lugemisvara

Mõõduka intellektipuudega õpilased on täiesti võimelised lugema ja mõistma teksti, kui see on neile sobivaks kohandatud. Nii näiteks toovad Hudson, Browder ja Wakeman (2013) välja, et tekst peaks olema sobiva pikkusega, sisaldama teksti mõistmist kergendavaid pilte vastavate sõnade kohal ja korduvaid kokkuvõtvaid lauseid, mis aitavad meenutada ja korrata juba loetut.

Hudson et al. (2013) sõnul ei vajagi mõned tekstid lühendamist, küll aga vajavad need kohandamist. Näiteks võib teksti mõistmise kergendamiseks kasutada pilte sõnade kohal või kokkuvõtva lõigu juures. Pildid tekstis aitavad jälgida loetavat materjali ja parandada mõistmisel tekkinud lünki. Nende lisamisel tuleb olla aga ettevaatlik, sest õpilased võivad kergelt pigem keskenduda just piltidele, kuid mitte tekstile endale.

Ka Karlep (1998) rõhutab, et eripedagoogikas on tähtis tekstide kohandamine. Seejuures tuleb tähele panna, et teksti saab kohandada nii sisuliselt kui ka keeleliselt. Karlep soovib teksti kohandades liigendada see lauserühmadeks, nii et igas lõigus tuleks välja teksti osamõte, kasutada üheselt mõistetavaid lausete sidumisvahendeid, hoiduda mõttelünkadest ja väljendada selgelt teksti mõtet. Vältida tuleks pikki sõnu, metafoore ja sünonüümidest tuleks valida vaid sagedamini kasutatavad. Lisaks toob ta välja, et lihtlauseid peaksid vastama tajuja operatiivmälule. Kerge intellektipuudega laste puhul on see 4–6 sõna lause kohta, toimetulekuõppes peaksid laused olema veelgi lühemad.

Tekstide adapteerimise võttena saab lisaks kasutada Karlepi (1999) pakutud varianti – tekstide täiendamist. Kui tekst sisaldab rohkelt näiteks otsekõne repliike, on lastel raske seda mõista. Saatelausete lisamine aitab paremini mõista, kes tekstis omavahel suhtlevad ja see omakorda aitab vähendada mõttelünki.

Hudson et al. (2013) on toimetulekuõppe lastele tekstide kohandamiseks pakkunud välja palju kasulikke ideid, mida järgnevalt siin ka tutvustatakse. Näiteks soovivad nad ühe võimalusena kasutada tekstis kordavat jutustavat rida (*repeated story line*). Idee seisneb selles, et iga loetud lõigu (või lehekülje) järel lisatakse lõppu kordav lause, mis annab edasi selle lõigu või lehekülje põhilist mõtet. Selle rea lugemine kõige lõpus aitab lastel teksti mõtet korrata ja meeles hoida.

Teksti sidumine reaalsete esemete ja/või kogemustega on samade autorite arvates hea variant, kuidas aidata intellektipuudega lastel lugeda ja mõista teksti. Näiteks kui tegemist on tekstiga, kus on juttu pesapallist, võib sissejuhatava lõigu ajal anda lastele kätte väikese pesapalli. Nii tekib seos teksti ja tekstis räägitava tegevuse vahel. Samuti võib randa kirjeldavas jutukeses näidata väikest liivakotti. Lastel tekib aimdus (eriti juhul, kui mõni neist pole rannas varem käinud), milline pinnas rannas on ja sealt edasi on teksti mõistmine juba palju kergem. Igasugune sensoorne kogemus, mis seostub tekstiga, on suureks abiks teksti mõistmisel.

Teksti lugemist saab intellektipuudega laste jaoks hõlbustada veel kasutades ennustatava teksti struktuuri, mis tähendab, et iga tekst, mida lastele lugeda antakse või mida loetakse koos, on alati samasuguse kindla struktuuriga. Pealkiri, teksti autor, sissejuhatav lause, kordav rida, abistavad pildid jm on paberil alati paigutatud samadele kohtadele. Nii on tekst graafiliselt organiseeritud ja struktuur lastele tuttav. Ka soovitatakse limiteerida lausete arvu lehekülje kohta (eriti mida nooremate lastega tegemist).

Vanematele mõõduka intellektipuudega õpilastele saab tekste kohandada aga selliselt, et iga lõigu lõpus on küsimus, mille vastus annab kokkuvõtvalt edasi kogu lõigu sisu. Sellele vastates saab ühe-kahe lausega öelda, millest juttu oli.

Iga teksti lõpus võiks eelnimetatud autorite seisukohale tuginedes esitada õpilastele ka küsimusi, mis taastavad sisu ja aitavad õpilastel teksti mõista. Situatsioonimudeli loomiseks ja nendele küsimustele, millele otseselt tekstis vastust ei ole, kasutatakse vastamisel abivahendina pilte. Kui lastelt küsitakse näiteks tagajärje või põhjuse kohta, mida peaks tuletama teksti põhjal, siis pildid küsimuse juures aitavad sellele küsimusele vastata.

Selle üle, kas toimetulekuõppe õpilane suudab lugeda või mitte, on erinevaid arvamusi. Positiivne on aga see, et on püütud leida võimalusi ja viise, kuidas lugemine teha nendele lastele võimalikult lihtsaks. Palju raskem on vastata aga küsimusele, kuidas üldse teha kindlaks, kas õpilane oskab lugeda või mitte.

Mõõduka intellektipuudega laste lugemisoskuse uurimine

Martinson (2010) soovib lugemisoskust kontrollida sõnade või teksti valjusti ettelugemise, lugemisel teksti ja pildi vastavusse seadmise, küsimuste kaudu teksti lahtimõtestamise või lünkteksti täitmise abil. Tema sõnul on oluline ühelt poolt kindlaks teha lugemistehnika (kiirus, õigsus, maht) ja teisalt loetu mõistmine.

Ratz ja Lenhard (2013) aga väidavad, et intellektipuudega laste lugemisoskust on maailmas uuritud vähe ja seda just metoodilistel põhjustel. Sellist uuringut on raske koostada ja läbi viia, sest oskuste ja keeleline tase neil lastel on niivõrd kõikum alustades normaalselt väljenduvatest lastest kuni kõnetuteni. Lisaks on intellektipuudega laste rühm väga heterogeenne. Tavaliselt lisandub intellektipuudele veel mõni häire, mis mõjutab nii õppimisoskust kui ka arengut. Oluline mõjutaja on samuti sotsiaalne taust – millisest perekonnast lapsed pärit on ja milline võib olla nende edasine areng. Parimaks võimaluseks on Ratz ja Lenhardi arvates individuaalsed kvalitatiivsed uuringud, kuid need on väga mahukad ja pole sobilikud üldistuste tegemiseks.

Käesoleva tööga püütakse vähemalt ühes valdkonnas olemasolevat lünka täita ja leida tulemused, millele toetudes saaks mõõduka intellektipuudega õpilaste arengutaset paremini mõista. Antud uurimistöö eesmärgiks on kirjeldada toimetulekuõppe järgi õppivate kolmanda kooliastme õpilaste lugemisoskust ja hinnata selle ühtivust praeguse toimetulekuõppe õppekavaga.

Kirjanduses avaldatud tulemustele toetudes on püstitatud kaks hüpoteesi:

1. Toimetulekuõppe kolmandas kooliastmes õppivate õpilaste juhtivaks lugemisviisiks on valdavalt lugemine sõnade kaupa.

Kuskil ei ole siiani määratletud ega uuritud, milline on toimetulekuõppe õpilaste juhtiv lugemisviis nii kolmandas kooliastmes kui ka üleüldiselt, mistõttu tugineb antud hüpotees autori enda kogemustele mõõduka intellektipuuetega lastega ja Torimi (2000) väitele, et enamik väheste eeldustega õpilastest on võimalik õpetada vähemalt tehniliselt hästi lugema.

2. Toimetulekuõppes õppivatest kolmanda kooliastme õpilastest enamik suudab seostada loetud teksti õige pildiga.

3. Mõõduka intellektipuudega kolmanda kooliastme õpilased muudavad lugemisel peamiselt sõnade häälikulist struktuuri ehk teevad kvalitatiivseid vigu.

Lisaks eelnevalt püstitatud hüpoteesidele soovitakse välja selgitada:

1. Kuivõrd kattuvad õppekavas fikseeritud oodatavad õpitulemused ja uurimistulemused?

Kirjanduse andmetel peaksid kolmandal arengutasemel (mis ei ole võrdväärne kolmanda kooliastmega) olevad toimetulekuõppe õpilased olema võimelised leidma vajalikku teavet jõukohasest materjalist (telekavast, retseptidest ja mujalt), mis eeldab, et nad loevad teksti ja saavad sellest aru. Viimane uurimisküsimus tuleneb aga sellest, et eeldatavasti suudab enamik kolmanda kooliastme mõõduka intellektipuudega õpilastest (ja see ei tähenda, et kõik on jõudnud kolmandale arengutasemele) lugeda ja mõista lugemisülesannete komplektis sisalduvat eelkõige lihtsustatud õppel olevatele lastele mõeldud teksti. Kui toimetulekuõppe õpilastele on selline tekst jõukohane, siis ehk on õppekava nõuete tase madal ja järjepideva arendamise tulemusena on siiski võimalik ka toimetulekuõppe õpilastelt nõuda rohkem.

Metoodika

Lugemisoskuse mõõtmine on keeruline, sest seda ei saa mõõta otseselt. Eesmärgi täitmiseks korraldati katsed, mille käigus püüti leida toimetulekuõppe õpilaste lugemisoskusega seonduv informatsioon.

Valim

Uurimuses osalesid 7.–9. klassides ja lisaõppes ning pikendatud õppes õppivad mõõduka intellektipuudega õpilased, kellel ei esinenud kaasuva häirena lugemist takistavaid meelepuudeid.

Uurimuses kasutati klastervalimit, mis moodustati mitmeastmelise valiku põhimõttel. Esmalt valiti välja uurimuse jaoks sobivad koolid. Nendeks on Eestis asuvad erikoolid, kus õpetatakse PLRÕK lisa 2 „Toimetulekuõppe” järgi. Haridus- ja Teadusministeeriumi kaudu Eesti Hariduse Infosüsteemist saadud andmete põhjal on selliseid koole Eestis 2014/2015 õppeaastal kaheksateist. Leitud koolidest selekteeriti välja koolid, kus õppekeeleks on eesti keel ja kus õpetatakse meelepuueteta õpilasi. Uurimusse lülitati koolid, kus sobivaid õpilasi on viis või enam ja kust saadi nõusolek uuringus osalemiseks. Selliste valikukriteeriumite tulemusena osales uuringus kokku kümme kooli üle Eesti. Tabel Haridus- ja Teadusministeeriumilt saadud andmetega on lisas 1 ja kaart selle kohta, millistes paikades uurija käis, on esitatud lisas 2.

Teisel valimi astmel valiti välja klassid, kes uurimuses osalevad. Kahel põhjusel osutusid valituks 7.–9. klasside, lisaõppe ja pikendatud õppe õpilased. Esiteks on kolmandas kooliastmes õppivad õpilased saanud lugemist õppida kõige kauem, neil on selles valdkonnas enam oskusi, teadmisi ja kogemusi võrreldes alles kooliteed alustanud õpilastega. Teiseks peavad nendes klassides õppivad õpilased peatselt astuma iseseisvasse ellu ja seega oleks kasulik teada, milline on nende lugemisoskuse tase enne kooli lõpetamist ja iseseisvat elu.

Kolmandal valimi moodustamise astmel valiti välja õpilased, kes antud uurimuses osalesid. Lubatud oli osaleda vaid õpilastel, kellele on antud vanemate ja ametliku eestkostja poolt selleks vastav luba, mis hangiti koolide direktsioonide kaudu.

Mitmeastmeliselt moodustatud valimi lõpptulemusena osales uuringus 79 õpilast. Uuringus osalenud õpilaste jaotus vanuste lõikes on esitatud tabelis 2 ja jaotus klasside kaupa tabelis 3. Uuringus ei olnud nõus osalema 4 õpilast. Seetõttu on analüüsitava õpilaste arv 75, kelle keskmiseks vanuseks on 15,9 aastat.

Tabel 2. Õpilaste jaotus vanuste lõikes.

	Õpilaste arv	Protsent
13aastased	3	4
14aastased	12	16
15aastased	16	21,3
16aastased	20	26,7
17aastased	11	14,7
18aastased	11	14,7
19aastased	2	2,7
Kokku	75	100

Tabel 3. Õpilaste jaotus klasside kaupa.

	Õpilaste arv	Protsent
7. klass	16	21,3
8. klass	12	16
9. klass	23	30,7
LA ^a	24	32
Kokku	75	100

Märkus. ^a LA tähistab siin ja edaspidi peale üheksandat klassi lisa-aastateks jäänud õpilasi, kes õpivad nii pikendatud kui ka lisaõppes.

Uuringus osalenud õpilaste jaotus oli enam kaldu noormeeste poole. 75-st osalejast 45 olid noormehed ja 30 neiu.

Mõõtevahendid

Uurimistöö eesmärgi täitmiseks koostas autor lugemise eeluskuste uurimise komplekti ja lugemisülesannete komplekti. Esimest komplekti rakendati juhul, kui õpilane ei tulnud toime lugemisülesannete komplektis olevate ülesannetega. Selle eesmärgiks oli välja selgitada, kas õpilasel on vähemasti täidetud eeldused lugema õppimiseks. Eelduste uurimise komplekti koostamisel lähtuti Hallapi ja Padriku (2008) ning Lepa (1997) soovitudest. Selles olevad ülesanded uurivad nägemistaju, foneemikuulmist, kinesteetilist taju, rütmitaju ning – mälu ja operatiivmälu. Lugemise eeluskuste uurimise komplekt ja selle osad on välja toodud lisades 3 ja 5.

Lugemisoskuse uurimise komplekti põhjal sai teha järeldusi selle kohta, mis on õpilaste juhtiv lugemisviis sõna-, lause- ning tekstitasandil ja kuidas õpilased mõistsid loetut. Ülesannete komplekt sisaldas 21 erinevat tüüpi sõna, 4 lauset ja 2 teksti. Komplekt ja selles sisalduvad keeleüksused on välja toodud lisades 4, 6 ja 7.

Kõikide komplekti valitud keeleüksuste raskusaste tõusis järk-järgult. Sõnade valik ja järjekord lähtusid järgnevast raskusastme tõusu põhimõttest:

1. lihtsa häälikulise struktuuriga sõnad;
2. lihtsa häälikulise struktuuriga sõnad, mis sisaldavad sulghäälikuid;
3. keerulise struktuuriga sõnad, mis sisaldavad sõltuvalt kombinatsioonist kaashäälikuühendit, täishäälikuühendit, sulghäälikuid.

Selleks, et teha kindlaks, et õpilane tõesti ei valda antud tasemel olevat sõna, mõeldi juurde ka teine sama tüüpi (kontroll)sõna. See paluti õpilasel ette lugeda vaid juhul, kui esialgse tüüpsõnaga toime ei tulnud.

Lausetasandil moodustati baaslause, mis eeldatavasti oleks lastele sisult mõistetav ja mida samm-sammult laiendati. Keerulise struktuuriga lihtlauseid ja liitlauseid ei peetud otstarbekaks valida, kuna teooria põhjal on soovitatav intellektipuudega laste operatiivmälu mahtu arvestades esitada 4 – 6-sõnalisi lauseid. Eeldatavasti enamik uuritavatest selliseid lauseid ei mõista.

Komplektis sisalduvad tekstid valiti põhimõttel, et need koosneksid lihtsa konstruktsiooniga lausetest. Lisaks sellele välditi raskemaid sõnu, mida sõnatasandil ei uuritud (see tähendab veelgi keerulisema struktuuriga sõnad ja liitsõnad). Ainsaks erandiks on teises tekstis sisalduv sõna „öökull”, mis on küll liitsõna, kuid oma olemuselt ei ole pikk ning peaks olema tekstitasandile jõudnud lastele jõukohane.

Mõlemas komplektis sisalduvate keeleüksuste mõistmise kontrollimiseks otsis autor internetist erinevaid pilte, millest koostati pildikaardid. Kõik eeloskuste uurimiseks mõeldud ülesanded, lugemiskomplektis sisalduvad sõnad, laused ja esimene tekst on autori enda välja mõeldud. Teise teksti autoriteks on Karlep ja Kontor (2011, lk 14).

Protseduur

Katsed sooritati iga lapsega individuaalselt õppetundide ajal. Ruumis viibisid vaid õpilane ja uurija. Uurimise alguses küsiti kontakti loomiseks igalt lapselt tema nime, vanust, uuriti, mitmendas klassis ta käib ja kuidas talle lugemine meeldib. Seejärel selgitati lapsele, kuidas vastav katse välja näeb. Seda tehti esimese komplektis sisalduva sõna (*suu*) näitel. Lapsele öeldi: „Loe see sõna mulle ette, palun”. Kui laps tuli sellega toime, näidati talle kolmest pildist koosnevat kaarti ja paluti: „Näita, kus on see, mida sa just lugesid?”. Sõltumata lapse valitud pildist öeldi talle, et nii teemegi nüüd edasi.

Kui laps tuli esitatud sõnade lugemisega toime vähemalt veerimise tasemel, mindi ülesannetega järjest edasi. Kui laps eksis sõna lugemisel, (luges *kurg* asemel *kurk*), siis näidati

talle sama struktuuriga kontroll sõna ja paluti see ette lugeda. Kui laps eksis ka teise sõna lugemisel, loeti sooritus puudulikuks, see tähendab, et ta ei tulnud toime. Metoodika järgi ja toetudes teooriale loeti vigadeks häälikute ärajätmine, lisamine, asendamine ja häälikute ringipaigutamine. Ülesanded katkestati vaid juhul, kui õpilane ei soovinud enam osaleda või kui ta ei suutnud enam vähemalt kolmel järjestikusel tasemel sõnu (ja kontroll sõnu) veerida või ette lugeda.

Kui õpilane ei tulnud toime lugemiskomplektis sisalduvate keeleüksuste ette lugemisega (ei tulnud toime või nimetas vaid üksikuid tähti sõnast vähemalt kolmel järjestikusel korral), siis viidi temaga läbi lugemise eeluskuste uurimise ülesanded. Tal paluti

- nimetada ja eristada õigeid tähekujusid valedest (nägemistaju);
- näidata kuulnud sõnale vastavat õiget pilti (foneemikuulmine);
- kuulata uurija öeldud sõnapaare ja neid korrata (kinesteetiline tajus);
- kuulata ja korrata kätega lauale koputatud rütmi, kusjuures nii, et laps ei näinud, kuidas rütmi koputati (rütmitaju- ja mälu);
- kuulata ja meelde jätta uurija poolt suuliselt esitatud viite häälikut.

Kõik õpilase sooritusega seonduvad märkmed kanti lisades 3 ja 4 sisalduvatesse tabelitesse ja hiljem seostati need statistika tegemise eesmärgil kindlate punktidega.

Eeluskuste uurimisel eristati kolme taset:

- ei tule toime – 0 punkti,
- tuleb toime osaliselt – 1 punkt,
- tuleb toime – 2 punkti.

Kaks punkti anti õpilasele juhul, kui ta tuli ülesandega täielikult toime. Punkti sai, kui õpilase sooritus oli osaliselt õige (ka näiteks, kui häälikute meelde jätmisel ja kordamisel suutis meenutada vähemalt ühte neist) ja null punkti juhul, kui kogu sooritus oli vale.

Eeluskuste ülesannete komplektis oli kokku võimalik saada 22 punkti.

Lugemiskomplektis sõnatasandil eristatud lugemistasemed ja nende eest antud punktid:

- ei tule toime/ ei loe – 0 punkti;
- nimetab üksikuid tähti – 1 punkt;
- veerib aeglaselt, ei korda – 2 punkti;
- veerib, kordab – 3 punkti (kusjuures arvestati häälega ja vaikset veerimist);
- loeb terviksõnana – 4 punkti.

Lausete ja tekstide puhul hinnati samuti juhtivat lugemisviisi. Kui laps luges ühte lauset või teksti näiteks osaliselt veerides ja osaliselt sõnahaaval, siis punkte sai ta selle järgi,

milline lugemisviisidest oli juhtiv. Tasemed ja punktide jaotus lausete ja tekstide lugemisel oli järgmine:

- ei tule toime/ei loe – 0 punkti,
- veerib – 1 punkti,
- loeb sõnahaaval – 2 punkti,
- üleminek süntagmaatilisele lugemisele – 3 punkti,
- loeb süntagmade kaupa – 4 punkti.

Uurimise käigus jälgiti ka seda, kas õpilane veerib või loeb ülesandeid häälega või vaikselt. Selle aspekti hindamisel kasutati järgmist kodeeringut:

- veerib või loeb häälega – 1 punkt;
- veerib või loeb vaikselt, seejärel kordab häälega – 2 punkti.

Loetud keeleüksuste mõistmise kontrollimisel eristati kahte taset:

- loeb, ei mõista – 0 punkti;
- loeb, mõistab – 1 punkti.

Tekstitasandil esitati viimase, kõige keerulisema teksti puhul lisaks ka täiendavaid küsimusi. Punkti sai õpilane siis, kui ta vastas õigesti nii küsimustele kui ka valis sobiva pildi. Kui õpilane vastas küsimustele valesti, aga valis õige pildi, punkti ei antud. Küsimused olid:

- Kellest või millest oli juttu?
- Kes on öökull?
- Mida öökull öösel tegi?
- Mida ta päeval tegi?
- Kas sina oled ka nagu öökull?

Kõikide punktide põhjal arvutati välja iga lapse ja iga keeleüksuse keskmine tulemus. Selliselt leiti üldkokkuvõttes lugemistaseme keskmine tulemus nii juhtivas lugemisviisis kui ka teksti mõistmise osas. Lisaks tehti järeldusi sellest, milliste keeleüksuste lugemine ja mõistmine valmistab raskusi.

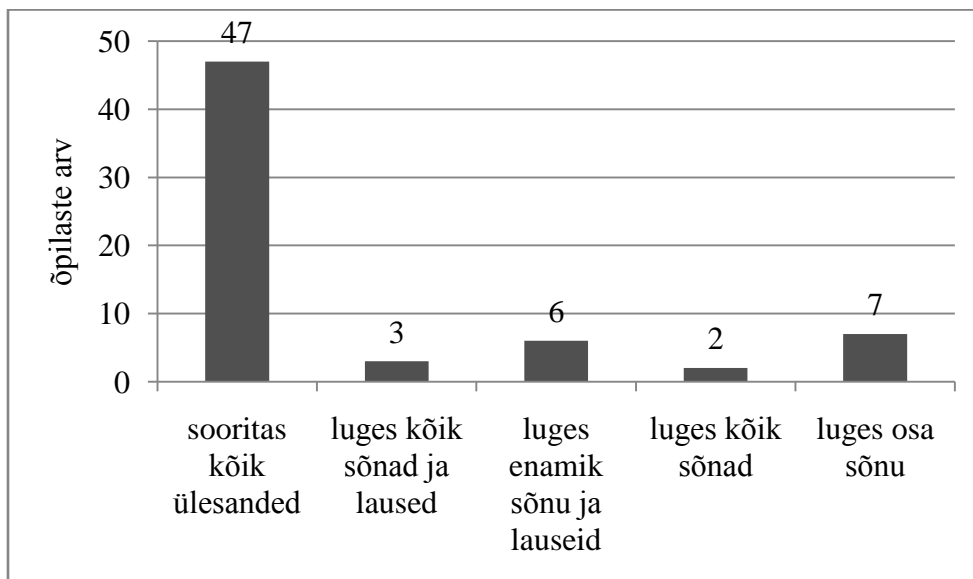
Tulemusi analüüsiti ka kvalitatiivselt. Välja on toodud õpilaste poolt lugemisel tehtud vead. Need on esitatud keeleüksuste kaupa. Mitmel juhul segas vigade välja kirjutamine katset sooritanud last, seetõttu ei kajastu töös kõik laste tehtud lugemisvead.

Tulemused

Käesolevas uurimuses kasutatud lugemisülesandeid sooritas 75-st mõõduka intellektipuudega õpilasest, kas osaliselt või täielikult, 65 õpilast ehk 87% valimist. Kümme õpilast ei tulnud komplektis esitatud keeleüksuste lugemisega toime ja sooritas lugemisoskuse eelduste uurimiseks mõeldud testi. Andmete analüüsimisel kasutati Microsoft Exceli ja SPSS Statistics programmi. Viimase abil leiti ka lugemisülesannete komplekti sisemine reliaablus, kus Cronbachi Alpha väärtuseks saadi juhtiva lugemisviisi uurimisel 0,964 ja teksti mõistmise uurimisel 0,549.

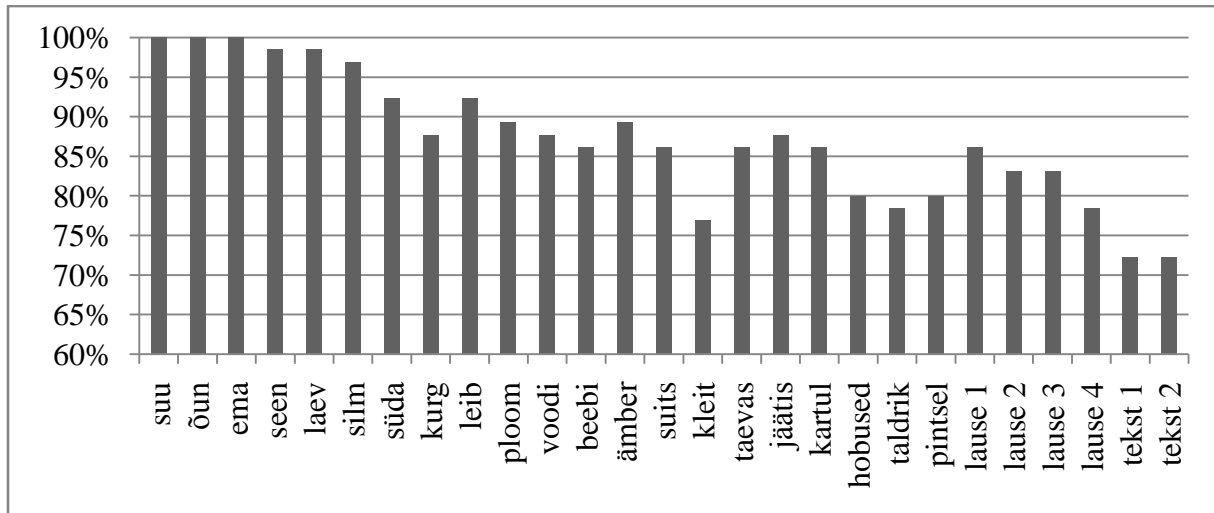
Lugemisülesannete sooritamine

Lugemisülesannete komplekti tegijatest sooritasid kõik etteantud ülesanded 47 õpilast ehk 72% 65-st (mis ei tähenda aga seda, et kõik tulemused olid positiivsed). 18 õpilast jätsid katse sooritamise pooleli. Lõpetamata katse põhjuseks oli õpilase enda soov või puudulikud tulemused vähemalt kolmel järjestikusel etapil ja selgelt nähtav toimetulematus keerukamate keeleüksuste lugemisel. Õpilaste jaotust selle kohta, kui kaugele lugemisülesannetega jõuti, on näha jooniselt 1.



Joonis 1. Õpilaste jaotus lugemisülesannete täitmisel.

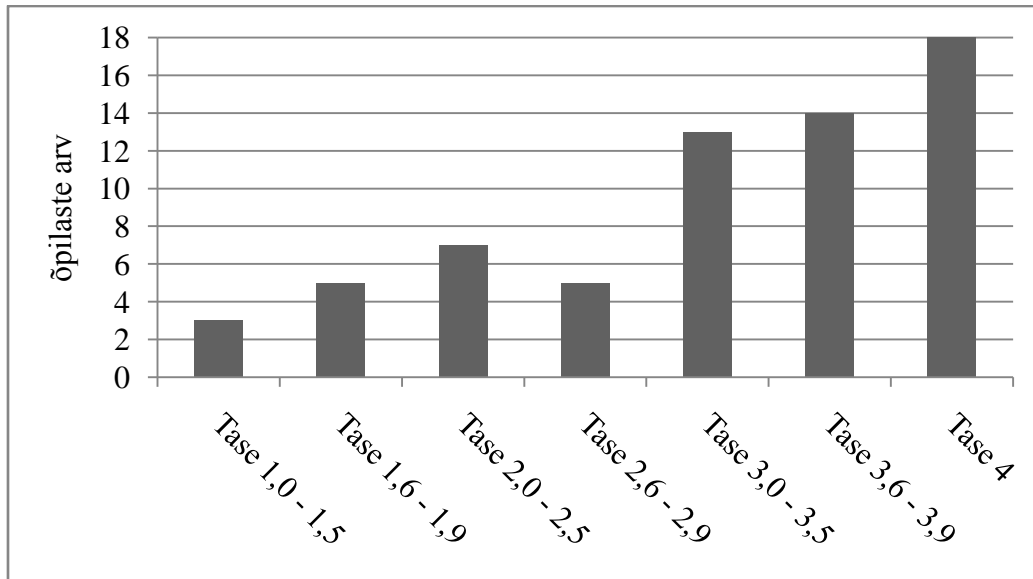
Keeleüksuste kaupa komplekti ülesandeid analüüsid selgus, et kõik õpilased tulid toime vaid esimese kolme sõna veerimise või lugemisega (vt joon 2). Võib tõdeda, et kuigi mõne keeleüksuse puhul esineb erandeid, kehtib siiski seaduspärarus, et mida raskemaks muutus keeleüksus, seda vähem õpilasi suutis seda lugeda.



Joonis 2. Lugemisülesande täitmise edukus.

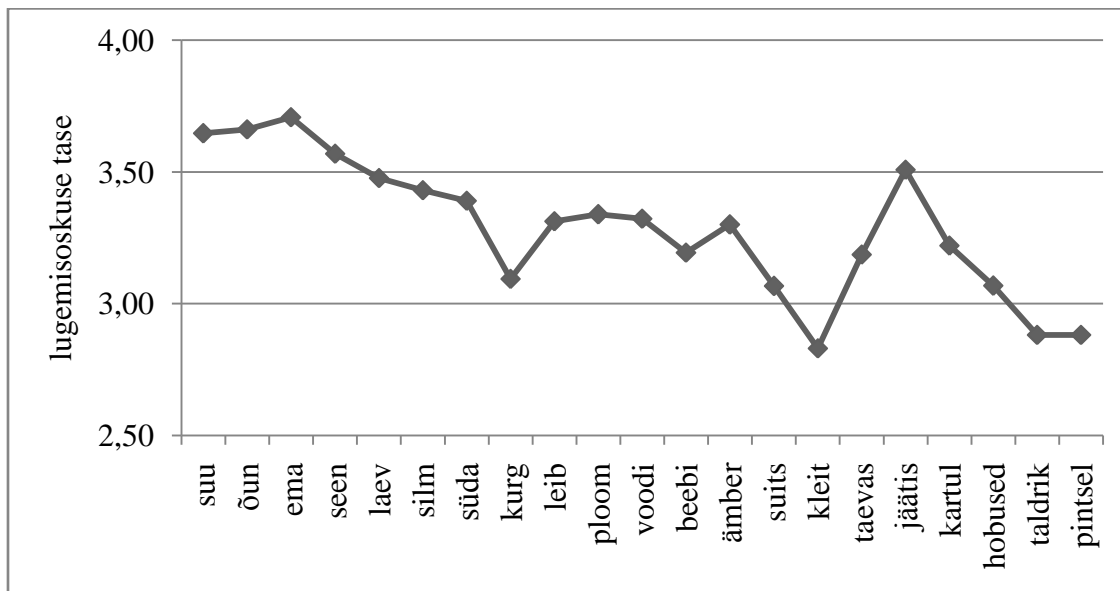
Analüüsimisel leiti lugemisoskuse tasemete keskmised väärtused nii õpilaste lõikes kui ka keeleüksuste kaupa. Viimaste puhul eristati kolme taset: sõnatasandi, lausetasandi ja tekstitasandi lugemine. Tulemused seostati numbrilise väärtusega ja moodustati neli taset: tase 1 – üksikute tähtede nimetamine sõnast, tase 2 – veerimine aeglaselt ilma sõna kordamata, tase 3 – veerimine sõna korrates ja tase 4 – lugemine terviksõnana. Lause- ja tekstitasandil on samuti neli tasandit, kus esimene tase on veerimine, teine sõnahaaval lugemine, kolmas üleminek süntagmaatilisele lugemisele ja neljas lugemine süntagmade kaupa. Usaldusväarsuse mõttes on välja toodud varieeruvus ühe taseme lõikes, eristades iga taseme puhul, kuivõrd õpilane kaldub ühele või teisele poole.

Juhtiv lugemisviis. Juhtiva lugemisviisi uurimisel selgus, et sõnatasandil lugemisel oli kõikide uuringus osalejate lugemisoskuse keskmine tase 3,2. See tähendab, et kolmanda kooliastme toimetulekuõpilaste juhtiv lugemisviis sõnatasandil on veerimine loetu kordamisega. Sellel tasemel olevaid õpilasi ongi uurimistulemuste põhjal kõige rohkem, kusjuures ühe taseme piires on moodustunud kaks enam-vähem võrdset rühma, millest üks läheneb terviksõna lugemise tasemele ja teine püsib kindlalt veerimise ja kordamise lugemistasandil (vt joon 3). Tulemustes eristub veel üks suurem grupp – need on õpilased, kes loevad terviksõnadena ehk automatiseeritult. Võrreldes teiste tasemetega on tunduvalt vähem õpilasi lugemise esimesel ja teisel etapil.



Joonis 3. Õpilaste jaotus sõnatasandi lugemisel.

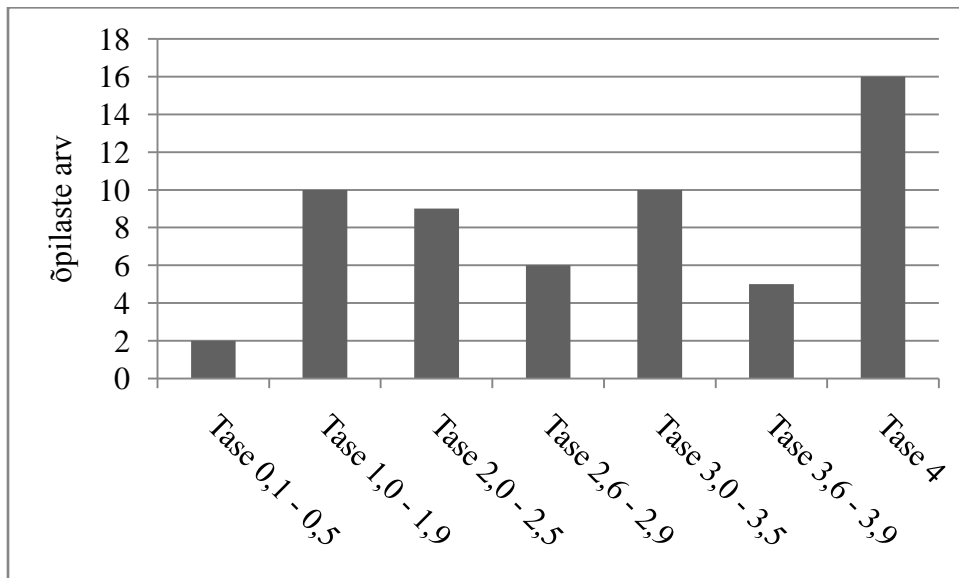
Analüüsi käigus selgusid sõnad, mis olid õpilaste jaoks kergemad ja raskemad. Joonis 4 kujutab lugemise keskmist tulemust sõnade kaupa. Sellelt on näha, et üldiselt on sõnade raskusaste järk-järgult tõusnud, kuid eranditeks olid sõnad *kurg* ja *kleit*, mis olid lastele liiga rasked (nende lugemistaseme on kõige madalam) ja sõna *jäätis*, mis osutus lastele lihtsaks. Sõnu, mida kõik õpilased oleksid suutnud lugeda terviksõnana, ei olnud komplektis ühtegi. Kõige paremini loeti sõna *ema*, mida kõik õpilased suutsid lugeda neljandale tasemele lähenedes. Nii raskeid sõnu, et nende lugemisega päris toime poleks tulnud, aga ei olnudki.



Joonis 4. Lugemisoskuse keskmine tulemus sõnade lõikes.

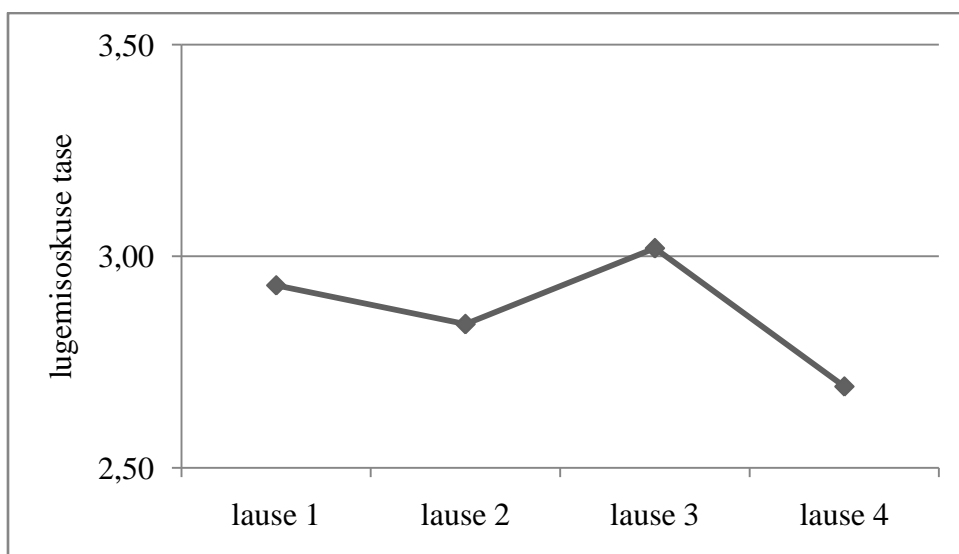
Lausetasandil on lugemisoskuse taseme poolt moodustunud rühmad üsna võrdsed. Suurim rühm (16 last) koosneb õpilastest, kes loevad süntagmade kaupa. Sellele järgnevad võrdsete gruppidega (kummagis 15 last) teine ning kolmas tase. Kõige vähem õpilasi loeb

lauseid veerides (12 last). Seda, kui palju õpilasi igal tasemel on, näeb jooniselt 5. Võrreldes sõnatasandil loetuga on ühe taseme sisesed erinevused siin suuremad. Esimesel, veerimise tasemel olevatest õpilastest on enamus üle minemas järgmisele tasemele ja kindlalt veerimise tasemel püsib vaid kaks last. Sõnahaaval lugemisel ja üleminekul süntagmaatilisele lugemisele on olukord aga vastupidine. Enamik õpilastest püsib kindlalt antud tasemel ja vähem õpilasi on edasi jõudmas järgmisele tasemele.



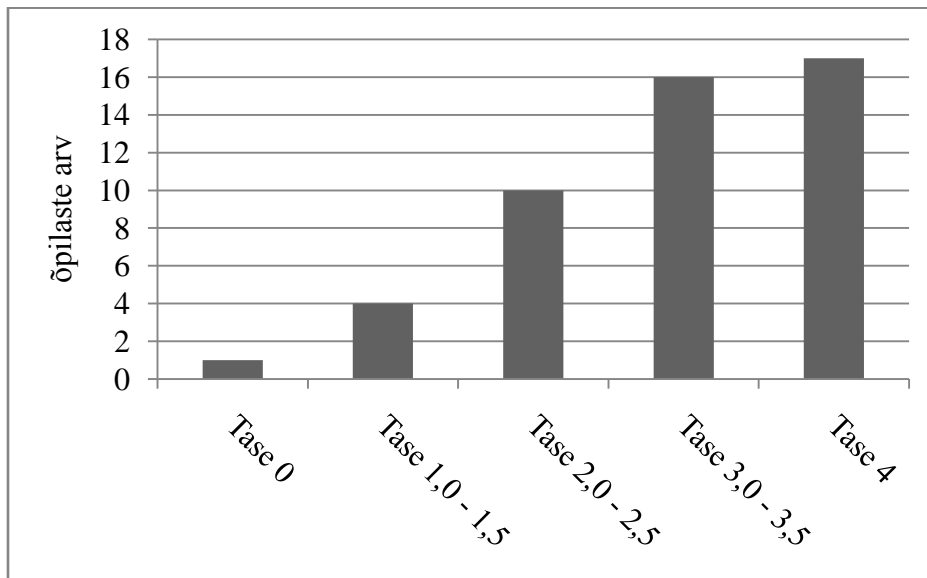
Joonis 5. Õpilaste jaotus lugemisoskuse tasemete kaupa lausetasandil.

Lausetasandil on õpilaste keskmine lugemisoskuse tase 2,8, mis näitab seda, et kuigi lauseid loetakse sõnahaaval, siis tegelikult ollakse lähedal järgmisele lugemisoskuse tasemele. Jooniselt 6 on näha, et ühte lauset neljast on loetud üleminekul süntagmaatilisele lugemisele. Ülejäänud lausete sooritus on nõrgem.



Joonis 6. Lugemisoskuse keskmine tulemus lausete lõikes.

Tekstitasandil paigutusid kõik uuritud õpilased selgelt igale tasemele, mis tähendab, et õpilasi, kelle lugemisoskus oleks üle minemas järgmisele lugemisoskuse tasemele, ei olnud (vt joon 7). Tekstide lugemisel kasvab õpilaste arv iga järgneva lugemisoskuse tasemega.

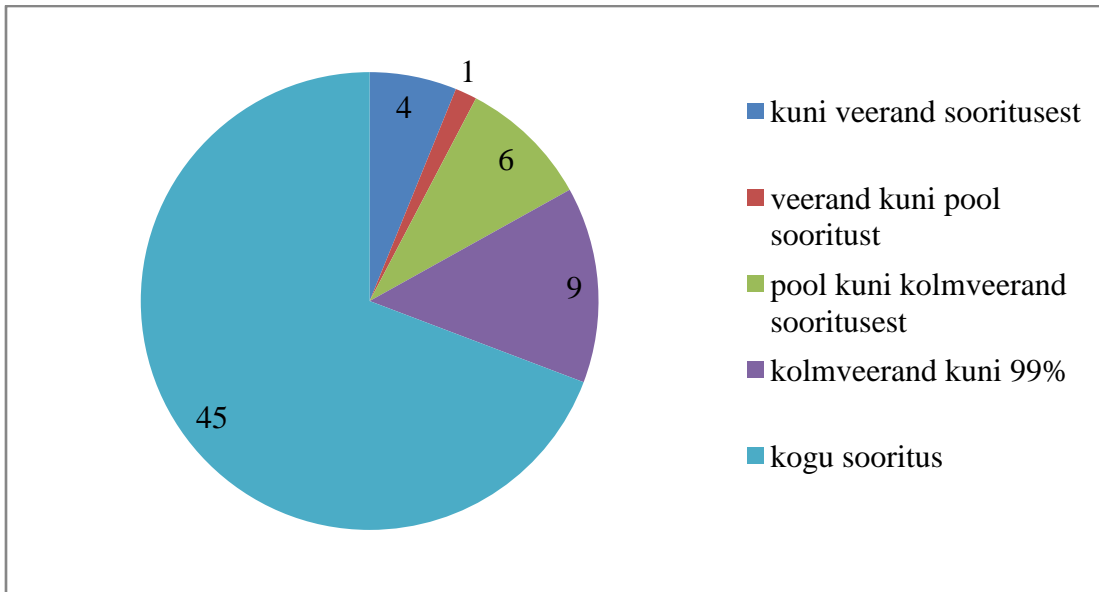


Joonis 7. Õpilaste jaotus lugemisoskuse tasemetel tekstitasandil.

Tekstide lugemisel oli uuritavate juhtivaks lugemisviisiks üleminek süntagmaatilisele lugemisele. Kõikide antud ülesandeid sooritanud õpilaste keskmine tulemus oli 2,99. Kahe teksti keskmiseks tulemuseks saadi täpselt 3, mis on sama lugemisoskuse taseme keskmisega õpilaste lõikes.

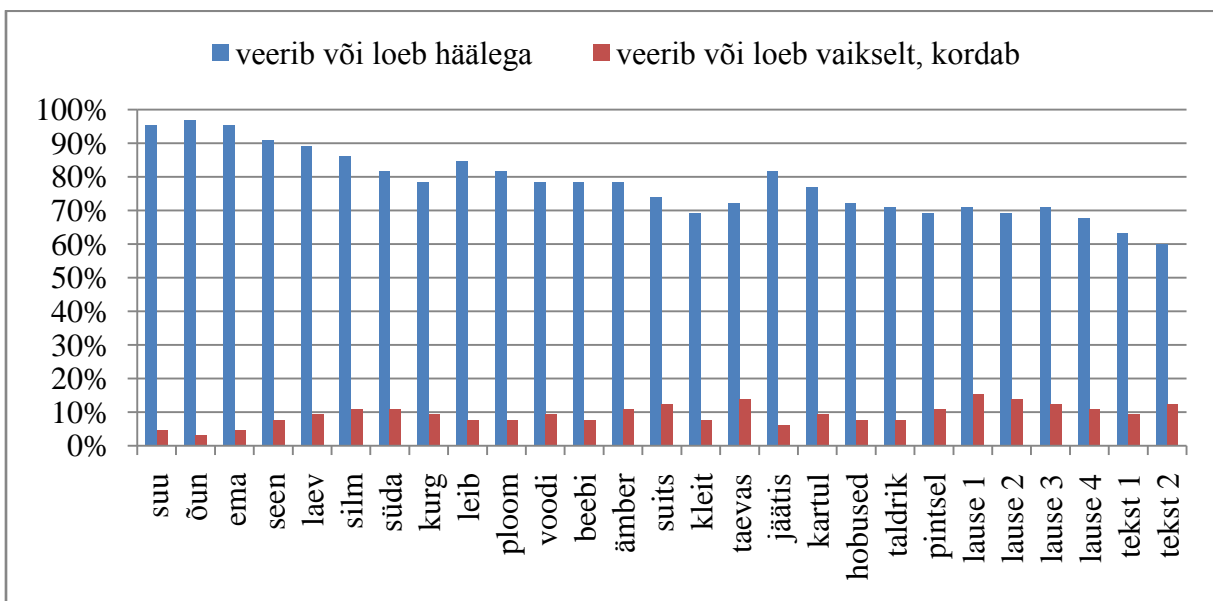
Hoolimata sellest, et uurija palus kõikidel õpilastel keeleüksuseid ette lugeda häälega, täideti siiski ülesandeid ka vaikselt veerides. Käesoleva töö raames analüüsiti kõiki õpilaste loetud keeleüksuseid ja leiti, kuidvõrd suur osakaal on vaikselt veerimisel. Õpilaste lugemisviisi analüüsiti individuaalsete soorituste alusel, mis tähendab, et tulemused ei sõltunud ülesannete sooritamise arvust.

Keskmiselt loeti häälega 89% lugemisülesannete komplektist. Kogu lugemisülesannete tegijatest 69% ehk 45 last 65-st lugesid kõiki etteantud keeleüksuseid häälega, nii nagu oligi uurija poolt palutud. Ülejäänud laste häälega lugemisülesannete täitmise osakaal on väiksem (vt joon 8). Õpilasi, kes peaaegu kõiki ülesandeid veerisid esmalt vaikselt ja seejärel kordasid loetut häälega, oli neli.



Joonis 8. Õpilaste jaotus (arv) vastavalt häälega loetud ülesannete mahule.

Ka keeleüksuste tasandeid võrreldes domineeris lugemine häälega, kuid jooniselt 9 on näha, et keeleüksuste keerukuse tõusuga häälega veerimine/lugemine hoopis vähenes. Uurimise käigus oli märgatav, et kui loetav keeleüksus tundus lapsele raske, veeris ta seda esmalt vaikselt.



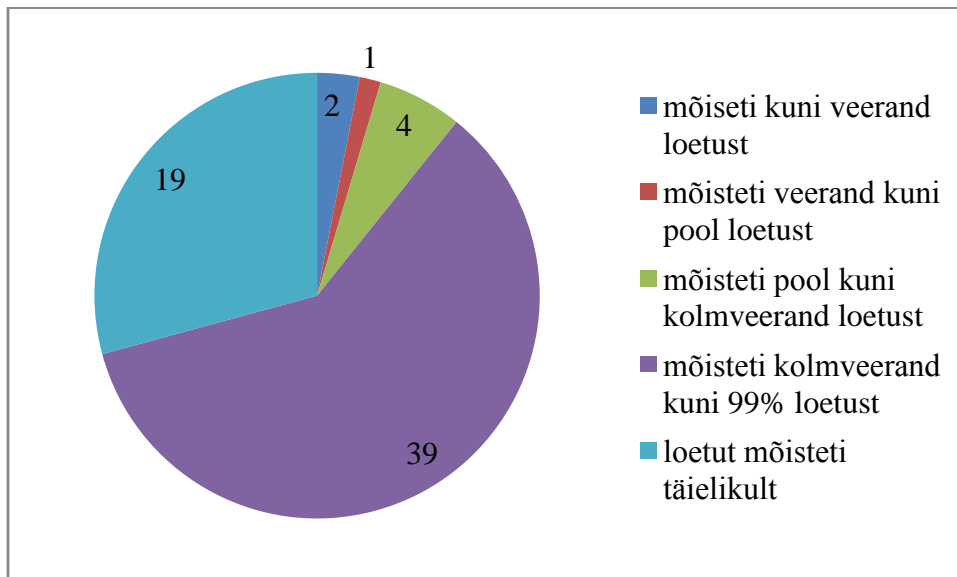
Joonis 9. Häälega ja vaikselt lugemise ja veerimise vahekord.

Kõikide tasandite kaupa analüüsidest leiti, et keskmiselt loeti 77,9% keeleüksustest häälega ja 9,3% vaikselt, 18,5% jäi lugemata. Sõnatasandil olid vastavad arvud 81% ja 8,5%, lugemata jäi 10,5% keeleüksustest. Lausetasandil on häälega lugemise osakaal vähenenud (69,6%) ja vaikselt lugemise osakaal võrreldes eelmise tasandiga suurenenud (13,1%).

Tekstitasandile jõudes häälega lugemise osakaal väheneb veelgi (61,6%), kuid ka vaikne lugemisviis on taas languses (10,8%).

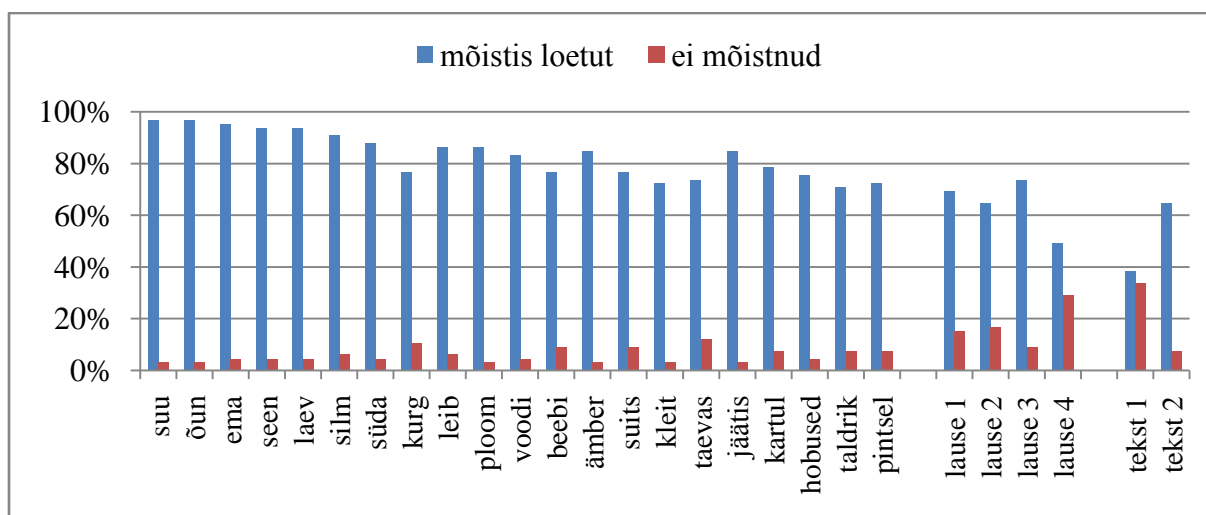
Selgub, et kuigi õpilastele antud korralduses paluti lugeda keeleüksused ette häälega, leidis siiski õpilasi, kes tegid seda esmalt vaikselt veerides ja seejärel loetud korrates. 89% ülesannetest loeti kõigi õpilaste arvestuses häälega. Ka keeleüksuste kaupa lugemisviise analüüsidis saadi häälega lugemise keskmiseks tulemuseks 78%.

Teksti mõistmine. Teksti mõistmist saab kontrollida erinevate meetodite abil. Antud juhul oli õpilaste ülesandeks valida kolme seast üks pilt, mis sobis loetud keeleüksusega. Analüüsimisel leiti, mitu protsenti õigesti mõistetud tähendustest õpilased individuaalses arvestuses said. Tulemus ei sõltunud testi täitmise mahust. Keskmiselt mõistsid õpilased 88% ülesannetest. Õpilasi, kes said aru kõigest, mida lugesid, oli 19. See on vaid 29% kogu valimist. Jaotus selle kohta, kui suurt osa loetust mõisteti, on esitatud joonisel 10.



Joonis 10. Õpilaste jaotus (arv) vastavalt loetu mõistmise mahule.

Loetu mõistmist on lihtsam analüüsida keeleüksuste lõikes. Joonisel 11 on näha võrdlust, kui palju mõisteti iga sõna, lauset ja teksti. On selge, et suuremaid raskusi on valmistanud neljas lause ja esimene tekst. Need on jäänud arusaamatuks vastavalt 29,2% ja 33,8% lugejale. Vähem eksimusi tehti sõnatasandil, kus mõistmatuse protsent on jäänud paljude sõnade (*suu, õun, ema, seen, laev, süda, ploom, voodi, ämber, kleit, jäätis, hobused*) puhul kolme ja viie vahele. Keeleüksuste kaupa tähenduste mõistmise analüüsimisel selgus, et keskmiselt mõisteti õigesti 78,3% kõikidest keeleüksustest.



Joonis 11. Tähenduste mõistmine keeleüksuste kaupa.

Lugemisvead

Kirjandusest on teada, et lugemisvigu saab kvalifitseerida kahte rühma: kvalitatiivsed ja kvantitatiivsed vead. Esimesse rühma kuuluvad vead, mis muudavad sõna struktuuri ja/või tähendust (häälikute ärajätmine, lisamine, asendamine, ringi paigutamine, terve sõna asendamine), teise aga sõna rühulis-rütmilise struktuuriga seonduvad vead.

Lugemisvigade võrdlemisel sõnatasandil selgus, et kvalitatiivseid vigu oli umbes neli korda rohkem kui sõna rühulis-rütmilisi vigu, kusjuures esimeste puhul ilmnisid kõik vigade tüübid. Sõnade lugemisel tehtud lugemisvigade hulk on kantud tabelisse 4.

Tabel 4. Sõnade lugemisel tehtud vigade jaotus.

	Kvalitatiivsete vigade arv	Kvantitatiivsete vigade arv		Kvalitatiivsete vigade arv	Kvantitatiivsete vigade arv
suu	2		suits	6	
õun	5		kleit	10	
süda	8	1	taevas	3	
kurg	7	18	jäätis	1	
leib	4		kartul	3	
ploom	6		hobused	6	
voodi	6	1	taldrik	6	
beebi	4		pintsel	6	
ämber	3		KOKKU	86	20

Kvantitatiivsed vigu tehti vaid sõnades, kus esinesid sulghäälikud. Näiteks sõna *süda* lugemisel tehti vältevigaga ja loeti etteantud sõna asemel hoopis *süta*, sõna *kurg* puhul loeti aga sageli *kurk*. Kõik sõnatasandil tehtud lugemisvead võib leida lisast 8.

Lause- ja tekstitasandil domineerivad samuti kvalitatiivsed vead: häälikute ärajätmine valdavalt sõna lõpust (*vaasis vs vaasi*, *laual vaasis vs laua vaas*, *tihedate vs tiheda*, *okstega vs*

ostega, õitsevad vs õievad, sõidavad vs sõid), häälikute ringi paigutamine (*tulbid vs tublid, varsti vs varts*), häälikute lisamine (*vaasi vs vaasis, tihedate vs tihendate*) ja häälikute asendamine (*vaasis vs vaasid, tulbid vs tuldid ja tulbab, istub vs istus, kogu vs koju, ööküll vs üküll, oksale vs otsale*). Paljud vead olid sellised, kus mitmed vigade liigid olid omavahel kombineeritud. Need on välja toodud tabelis 5.

Tabel 5. *Lugemisvead lause- ja tekstitasandil.^a*

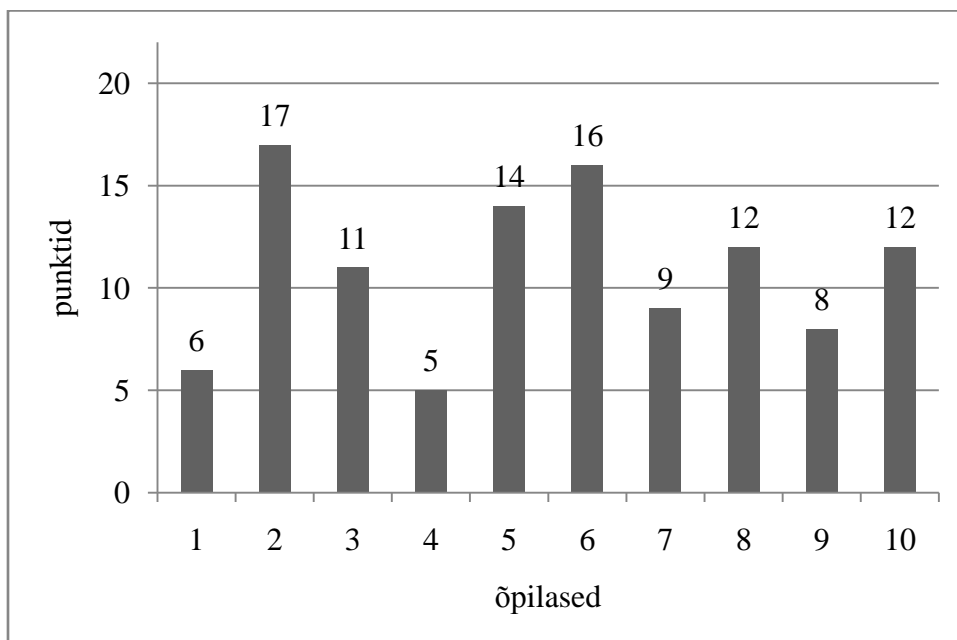
1. lause	<i>lilled</i> : lileb, laled
2. lause	<i>vaasis</i> : vars; <i>tulbid</i> : tubi, tulib (2), tibud (2), tulbed
3. lause	<i>palju tulpe</i> : palja pudel, palju pulbe; <i>tulpe</i> : pellik, tuleb
4. lause	<i>õitsevad</i> : õied (3), põltsevad; <i>värvilised</i> : värvusi, välvili; <i>aias</i> : ajas (2), <i>peenral</i> : poonral
1. tekst	<i>ratastega</i> : jalgratastega, kapsas; <i>sulanud</i> : suur; <i>õitsevad</i> : põitegevad; <i>lapsed</i> : laused, <i>varsti</i> : vallis
2. tekst	<i>näeb</i> : nägi (2); <i>kuulmine</i> : kuulsid; <i>oksale</i> : otsas; <i>valib</i> : valvab, vaatab; <i>tihedate</i> : tõendate; <i>hästi</i> : püüstab; <i>hommikul</i> : homme; <i>kogu päeva</i> : kodu päeval, kodus; <i>vaikselt</i> : ajaselt; <i>seal</i> : selle

Märkus. ^a Sulgudes märgitud eksimuste arv.

Lisaks kvalitatiivsetele ja vältevigadele tehti ka ortograafia viga: *saabub vs saabuvad*.

Eeloskuste uurimine

Eeloskuste uurimiseks mõeldud ülesandeid sooritas kümme õpilast. Mitte ükski õpilane ei saanud lugemisoskuse eeldusi uurivates ülesannetes maksimumpunkte. Parim tulemus oli 17 punkti 22-st. Eeloskuste uurimisel antud punktid kajastuvad joonisel 12.



Joonis 12. Õpilaste saadud punktide arv eeloskuste uurimisülesannete tegemisel.

Ülesannetest osutus kõige kergemaks foneemikuulmise alaülesanne, kus õpilased pidid eristama kuuldu sõnu *tool* ning *tuul* ja valima nendega sobivad pildid. Kõik õpilased tulid sellega 100% toime. Ka foneemikuulmise ülejäänud kaks alaülesannet olid sooritatud kõrgel tasemel, nendest esimeses eksis üks ja teises ülesandes kaks last. Keskmisel tasemel ehk 40 – 50% tulemustest saadi nägemistaju ülesannetes. Raskusi valmistasid kinesteetilise taju esimene ülesanne ja operatiivmälu mõlemad alaülesanded, nende kolme ülesande sooritamise protsent oli 35. Kõige nõrgemad tulemused (25% maksimaalsest) saadi aga kinesteetilise taju teises ülesandes ja mõlemas rütmitaju ning –mälu ülesandes.

Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli kirjeldada toimetulekuõppe järgi õppivate kolmanda kooliastme õpilaste lugemisoskust. Lisaks taheti hinnata saadud tulemuste ühtivust PLRÕK lisa 2 „Toimetulekuõppes” (2010) kirja pandud õpitulemustega.

Uurimistulemuste analüüsi põhjal saab teha järelduse, et enamus (87%) toimetulekuõpilastest saab lugemisega hakkama. Kuigi kõikide lugejate lugemisoskuse tase on kõikuv, on oluline just teadmine, et üldjuhul tullaakse sellega toime. Antud tulemus peaks olema motiveeriv kõikidele lapsevanematele ja õpetajatele.

Esimese hüpoteesi järgi oletati, et toimetulekuõppe kolmandas kooliastmes õppivate õpilaste juhtiv lugemisviis on valdavalt lugemine sõnade kaupa. Hüpotees leidis osaliselt kinnitust. Toimetulekuõppes õpilaste juhtiv lugemisviis on sõna-, lause- ja tekstitasandite piires erinev.

Antud uurimistöö metoodika järgi on sõnatasandil juhtiva lugemisviisi uurimisel eristatud nelja taset: üksikute tähtede tundmine ja vastavate häälikute nimetamine sõnast, aeglane veerimine sõna kordamata, veerimine loetut korrates ja lugemine terviksõnana ehk automatiseeritult. Kolmanda kooliastme mõõduka intellektipuudega laste keskmine juhtiv lugemisviis sõnatasandil on veerimine loetut korrates. Tulemustest selgus, et kuigi sellel tasemel oli kõige rohkem õpilasi, siis umbes pooled neist on lähenemas terviksõnadena lugemisele. Seetõttu on autori arvates vajalik ka alles veerimise etapis olevate kolmanda kooliastme toimetulekuõppe õpilaste mitmekülgne ja järjekindel õpetamine, et jõuda nende laste potentsiaalsele lugemisoskuse tasemele.

Analüüsides selgusid sõnad, mille puhul lugemisoskuse tase oli eriti kõikuv. Sõnatasandil olid sellisteks eelkõige *kurg* ja *kleit* tüüpi sõnad, mille puhul tehti ka kõige rohkem lugemisvigu. Keerukaks teevad need sõnad sulghäälikute ja täis- ning kaashäälikuühendite olemasolu. Mõneti üllatav oli hea lugemisoskuse tulemus keerulise häälikulise struktuuriga sõna *jäätis* lugemisel. Kui üldiselt langes õpilaste lugemisoskuse tase iga järgneva sõnaga järjest madalamale, siis selle sõna puhul see taas oluliselt tõusis. Sõna *jäätis* loeti peaaegu samaväärselt sõnadega *ema* ja *suu*. Põhjus seisneb ilmselt selles, et lapsi on õpetatud sõna *jäätis* lugema terviksõnameetodil. Teooriast (Karlep ja Kontor, 2010) on teada, et lastele õpetatakse vajalike sõnade tähendusi, seostades neid sõna kirjapildi, konkreetse eseme või pildiga. Palgi (2014) sõnul on selle meetodi puhul oluline valida sõnad, mis lastele on igapäevaselt vajalikud ja emotsionaalselt tähtsad. Sõna *jäätis* kasutamine ongi

ilmselt õpilaste seas suveperioodil kasutatava rohkuse tõttu selgeks õpitud ja see tunti kirjapildi järgi kiiresti ära.

Toimetulekuõppe õpilastele erinevate sõnade lugema õpetamisel on tulemuste põhjal soovitatav esialgu valida sõnu, mis ei sisalda kaashääliku- ja sulghäälikuühendeid, kuna nimetatud aspekt on olulisem kui sõnade pikkus (*kurg* lugemine valmistab rohkem raskusi kui *voodi*). Lisaks näitas uurimus, et paljude sõnade järjestikusel esitamisel (st pidevas infotulvas) tunnevad õpilased ära neile tuttava sõna.

Lause- ja tekstitasandil hinnati metoodikast tulenevalt juhtivat lugemisviisi samuti nelja taseme piires, kuid sedapuhku olid need veerimine, lugemine sõnahaaval, süntagmaatilisele lugemisele üleminek ja lugemine süntagmade kaupa. Nendel kahel tasandil juhtiva lugemisviisi leidmisel on oluline märkida, et kõik õpilased ülesannete täitmisega nii kaugele ei jõudnud ja seetõttu ongi juhtiv lugemisviis leitud vaid antud ülesandeid sooritanud õpilaste seast. See on ka põhjus, miks erinevus kolme keeleüksuse tasandi vahel on niivõrd suur ja tendents pigem tõusvas joones.

Toimetulekuõppe kolmanda kooliastme õpilaste juhtiv lugemisviis lausetasandil on lugemine sõnahaaval. Kuigi analüüs näitab, et keskmiselt loetakse lauseid sõnade kaupa, läheneb õpilaste lugemisoskuse tase süntagmaatilisele lugemisele.

Uurimuses püüti valida keeleüksused raskusastme tõusu järgi, kuid sellest hoolimata on näha, et lausetasandil osutus lastele kõige kergemaks lause, mis komplektis oli järjekorras alles kolmas (*Vaasi sees on palju tulpe*). See on ainuke lause, mida loeti süntagmaatilisele lugemisele ülemines. Osaliselt on see loogika ja teooriaga vastuolus, sest mida pikem lause ja keerulisemad sõnad, seda madalam peaks olema lugemisoskuse tase. Esimese kahe lause puhul oli sõnade arv ja sulghäälikuid sisaldavate sõnade kogus väiksem, järelikult oleks eeldatavasti pidanud nende soorituse tulemus olema parem. Oodatult kujunes aga kõige raskemaks neljas lause, mis sisaldas mitmeid keerulise häälikulise struktuuriga sõnu. Karlep (1998) on öelnud, et kerge intellektipuudega laste puhul võiks operatiivmälu mahust tulenevalt olla lauses neli kuni kuus sõna. Viimane ülesandes olnud lause sisaldaski piiripealselt kuut sõna, kuid kui Karlepi soovitus kehtis kerge intellektipuudega lastele, siis toimetulekuõpilastele on seda tüüpi pikk ja keeruline lause, nagu tulemustestki näha, veelgi raskem.

Tulemuste põhjal on mõõduka intellektipuudega õpilaste lausetasandil lugemisoskuse arendamiseks soovitatav valida baaslauseid ja kuni viiesõnalisi laiendatud lihtlauseid. Nende lugemisega tulevad õpilased hästi toime. Pikemate ja keerulisi sõnu sisaldavate laiendatud

lihtlausete lugemisega tekib õpilastel aga raskusi ja see ei ole lugemisoskuse arendamise mõttes enam otstarbekas.

Tekstitasandil oli õpilaste juhtivaks lugemisviisiks üleminek süntagmaatilisele lugemisele. Kõrge tulemus tuleneb samuti sellest, et kõik õpilased ei jõudnudki tekstide lugemiseni. Mõlema jutu lugemisel oli keskmiste tulemuste statistiline erinevus väga väike. Positiivne on see, et lugevale mõõduka intellektipuudega õpilasele sobivad ka tekstid (nagu ülesandes olnud „Öökull”), mis tegelikkuses on mõeldud eelkõige lugemiseks lihtsustatud õppel olevale lapsele. Antud tekst oli valitud eelkõige oma lihtsa struktuuri ja sõnakasutuse poolest, ning nagu mitmed autoridki (Hudson et al., 2013; Karlep, 1998) on öelnud, oluline on tekstide kohandamine, mitte lühendamine.

Esimene hüpotees leidis kinnitust seega vaid osaliselt. Mõõduka intellektipuudega kolmanda kooliastme õpilaste juhtiv lugemisviis on küll sõnahaaval lugemine, kuid seda vaid lausetasandil. Sõnatasandil lugedes on juhtivaks lugemisviisiks veerimine loetut korrates ja tekstitasandil olevate õpilaste juhtiv lugemisviis hoopis üleminek süntagmaatilisele lugemisele. Tulemuste põhjal saab mõõduka intellektipuudega laste õpetaja seada endale õpilaste lugemisoskuse arendamisel teatava eesmärgi. Õpilane, kes tuleb toime vaid mõne sõna veerimisega, võiks 7. – 9. klasside jooksul veerida sõnu normaalses tempos loetut korrates. Kui õpilane on aga jõudmas näiteks tekstitasandile, siis on teada, et kolmanda kooliastme jooksul on keskmine saavutatav juhtiv lugemisviis üleminek süntagmaade kaupa lugemisele.

Kuigi uurija oli lugemisülesannete komplekti koostades lisanud ühe uuritava aspektina häälega või vaikselt lugemise, siis tegelikkuses ei eeldatud, et vaikselt veerimise osakaal suur on. Õpilastele antav korraldus seisnes kaartidel nähtud keeleüksuste ette lugemises, mis eelkõige tähendabki ülesande täitmist häälega. Sellest hoolimata oli aga tulemustest näha, et lugemiskomplekti täies mahus sooritanute seast pisut rohkem kui veerand õpilastest veeris vaikselt kas mõne või enamik ülesannetest. Katsete läbiviimise käigus täheldati, et pigem veeriti vaikselt sõnu, mis esimese hooga tundusid lastele keerulised. Seda kinnitavad ka uurimistulemused. Mida raskemaks muutus keeleüksus, seda enam veeriti see enne vaikselt läbi ja seejärel alles korrati häälega.

Teooriast (Plado ja Sunts, 2014) on teada, et veerimisel eristatakse kolme etappi, millest teisel etapil sünteesitakse häälikud sõnaks häälega ja kiiresti, ilma loetud sõna kordamata ja kolmandal etapil vaikselt sõna korrates. Rohkem kui veerand õpilastest, kes veerisid kõiki lugemisülesandeid täites vähemalt mõne või enamik keeleüksustest vaikselt ja seejärel loetut korrates, on seega veerimise viimasel etapil. Võib prognoosida, et üsna varsti

jõuavad need lapsed sõnahaaval lugemise tasemele. Oluline on õpilasi siinjuures igakülgselt toetada.

Karlep ja Kontor (2010) on öelnud, et lugemisel peab aru saama kirjalikult esitatud keeleüksuste tähendusest. Ka Lerkkanen (2007) on märkinud, et lugemine koosneb mitte ainult tehnilisest lugemisoskusest, vaid lisaks ka loetu mõistmisest. Mõistmine on protsess, mida on raske mõõta otseselt, mistõttu on loodud mitmesuguseid meetodeid, mis hõlbustavad selle hindamist. Antud töö raames kasutati loetud keeleüksuste kontrollimisel pildikaarte, mille seast pidi õpilane valima loetule ühe õige vaste. Sellest tulenevalt seati uurimistöö teiseks hüpoteesiks, et enamik mõõduka intellektipuudega õpilastest suudab seostada loetud keeleüksuseid õige pildiga. Hüpotees lükati ümber.

Õpilasi, kes said aru kõigest, mida lugesid, oli ümardatult vaid kolmandik kogu valimist. Suurima rühma moodustasid aga tulemuste põhjal need õpilased, kes eksisid mõne üksiku loetud keeleüksuse mõistmisel. Valdav osa toimetulekuõppe õpilastest suudab seostada enamik loetud keeleüksuseid nende õige tähendusega.

Puigi (2003) sõnul tekitavad teksti mõistmise raskusi puudulik sõnavara, vähene igapäevaelu tundmine ja kujutluspiltide vaesus. Antud juhul oli aga lisaks sellele peamine mõistmisvigade põhjus lause- ja tekstitasandil orienteeritus teksti viimasele, domineerivale sõnale või sõnaühendile.

Kaks suurimat eksitavat keeleüksust olid komplektis kasutatud neljas lause ja esimene tekst. Analüüsisides, miks just nende kahe ülesande sooritamise järel valiti pidevalt vale pilt, võis jõuda järgmise põhjuseni. Pika keeleüksuse lugemise järel jäi õpilaste mällu domineerima viimane loetud sõna või sõnaühend. See aga ei kattunud kogu loetu sisuga. Näiteks lause *Kevadel õitsevad aias peenral värvilised lilled* puhul valiti väga sageli kolmest pildist variant, mis kujutab värvilisi lilli poti sees. Lause alguses ja keskel mainitud *õitsevad* ja *peenral* olid õpilastel ära ununenud ja peamiselt jäi meelde just *värvilised lilled*. Ka esimeses tekstis oli üldises plaanis juttu kevadest, kuid kuna viimane lause oli *Varsti saabub suvi*, valitigi kolmest pildist see, mis kujutab suveilma. Võrreldes teist, „Öökulli” teksti esimesega, tehti selles mõistmisvigu vähe. Tegemist on kirjeldava tekstiga, kus kogu tekst räägib ühest objektist ja mille jooksul tekkis lapsel kujutlus kirjeldatavast. Selles puudus sõna või sõnaühend, mille tähendus oleks esile kerkinud.

Et loetust arusaamise juhuslikkust pildi valikul vähendada, esitas uurija õpilastele viimase teksti puhul lisaküsimusi. Punkti mõistmise eest sai vaid juhul, kui õpilane vastas õigesti ka küsimustele. Enamik küsimustest olid tekstibaasi kohta, kuid viimasena uuriti hoopis lastelt, kas nemad on ka nagu öökullid. Vastamine eeldas, et õpilased mõistavad

metafoori. Et teksti mõistmise tase selle ülesande puhul oli üpriski kõrge, näitab tulemus ka seda, et taoliste metafooride mõistmine on mõõduka intellektipuudega õpilastele jõukohane.

Üldjuhul saavad toimetulekuõppe õpilased väga hästi loetust aru, kuid mõistmisvead tekivad juhul, kui lugemiseks antav tekst sisaldab rohkelt erinevaid detaile, millest mõni võib meenutamisel mälus domineerima jääda ja mõjutada seega kogu teksti mõistmist.

Eeldatavasti teevad mõõduka intellektipuudega lapsed palju lugemisvigu, kuid see, millised vead lugemisel domineerivad, pole tegelikult teada. Oma kogemustele tuginedes püstitas autor kolmanda hüpoteesi, mis ütles, et mõõduka intellektipuudega kolmanda kooliastme õpilased muudavad lugemisel peamiselt sõna häälikulist struktuuri ehk teevad kvalitatiivseid vigu. Hüpotees leidis täieliku kinnituse. Vaid viiendiku vigadest moodustasid sõna rütmilis-rõhulise struktuuri ja ortograafivead.

Kvalitatiivsete vigade rohkus tuleneb uurimise käigus tekkinud muljete põhjal sellest, et paljud mõõduka intellektipuudega lapsed püüavad etteantud keeleüksust lugeda aimates. Nad loevad ära sõna alguse ja seejärel seostavad selle oma mälust leitava esimese sarnase algusega sõnaga. Teiseks võivad vead olla põhjustatud töömälumahu piirangutest. Töömälus veeritud häälikkoostise säilitamine ka lühikeste sõnade korral võib toimetulekuõppe lapsele olla raske. Selle põhjuseks võib olla Karlepi ja Kontori (2010) väitel hääliku ja tähe seostamise protsess ise (tähe tajumisest kuni sellele vastava hääliku artikuleerimisele), sest see on töömälule väga koormav.

Lisaks eelnevalt püstitatud hüpoteesidele sooviti leida ka vastus küsimusele, kuivõrd kattuvad õppekavas fikseeritud oodatavad õpitulemused lugemisoskuse ja loetu mõistmise osas uurimistulemustega. Kui võrrelda lihtsustatud õppe ja toimetulekuõppe õppekavasid, siis on näha, et esimene neist on kolm korda mahukam. Põhjus mõõduka intellektipuudega lastele mõeldud õppekava mahu väiksuses võib peituda selles, et raske on tuua välja rõhuasetused ja taotletavad õpitulemused niivõrd heterogeensele rühmale.

Tulemuste ja õppekavas sätestatu võrdlemise teeb raskeks asjaolu, et viimases on õpitulemused sätestatud arengutasemete kaupa, kuid uurija on uurinud vaid kolmanda kooliastme õpilasi. See tähendab, et uuritavate seas oli lapsi igalt arengutasemelt ja ühe kindla arengutaseme piires tulemusi võrrelda ei saa. Küll aga saab järeldada, millisel arengutasemel on keskmine kolmanda kooliastme mõõduka intellektipuudega õpilane oma lugemisoskuse poolest.

Uurimistulemuste põhjal leiti, et toimetulekuõppe õpilased loevad sõnatasandil veerides loetu kordamisega, lausetasandil lugejad loevad sõnahaaval ja tekstitasandil üleminekul süntagmaatilisele lugemisele. Teise arengutaseme õpitulemus õppekavas (PLRÕK

lisa 2, 2010) ütleb, et õpilane „loeb veerides lihtsa häälikulise struktuuriga 1–2-silbilisi sõnu ja lühilauseid” (lk 17). Lugemisülesannete komplekt sisaldas keeleüksuseid, mis raskusastme poolest muutusid järjest keerulisemaks ja pikemaks. Juhtiv lugemisviis iga keeleüksuse tasandil näitab, et sõltuvalt sellest, millisel tasandil ollakse, on keskmine lugemisoskus isegi parem kui õppekavas eeldatud.

Kolmanda arengutaseme õpilane peaks leidma infot jõukohasest kirjalikust materjalist, näiteks retseptidest ja telekavadest. Tekstitasandil lugejad on kindlasti oma arengu poolest jõudnud kolmandale, õppekavas määratud tasemele. Kahte teksti lugenud õpilaste tulemus näitas, et juhtiv lugemisviis on sellel tasandil üleminek süntagmaatilisele lugemisele. Selline lugemisoskus võimaldab kindlasti leida kohandatud materjalidest infot, kuid lubaks lugemiseks anda ka õpetamise käigus komplektis kasutatud viimase ülesande sarnaseid tekste. Õppekavas fikseeritud õpitulemus info leidmise kohta kohandatud materjalist on seega asjakohane, kuid et lugemisoskuse areng pidama ei jääks ja areneks veelgi edasi, võib anda lastele lugemiseks ka keerukamaid tekste.

Õppekavas on öeldud, et õpilane peaks mõistma teisel arengutasemel märke, sümboleid, sõnu ja lauseid, mis on õpitud ja kolmandal arengutasemel kirjalikku kohandatud lühiteksti. Siin võib tulemuste põhjal arvata, et õpitulemuste miinimumnõuetena on need sobivad (st et ka nõrgemate toimetulekuõppe õpilaste oskustega oleks arvestatud), kuid tegelikkuses on nõutav tase liiga madal leitud tulemustega võrreldes. Uuringus osalenud õpilastele ei antud võimalust eelnevalt katses kasutatud keeleüksustega tutvuda, see tähendab need ei olnud neil ära õpitud. Sellest hoolimata suudeti aga mõista 88% kõikidest ülesannetest, kusjuures mõned neist sõnadest ei ole ilmselt ka igapäevaselt kasutatavad (nt *kurg, laev, ploom, suits, pintsel*). Ka loetud lausetega ei olnud lastel varasemalt tõenäoliselt kokkupuudet, sest need oli uurija enda väljamõeldud. Mõõduka intellektipuudega kolmanda kooliastme õpilased tulevad toime ka selliste sõnade, lausete ja tekstide mõistmisega, mida ei ole eelnevalt korratud või meenutatud. Loetust arusaamiseks lausete ja tekstide puhul tuleb vaid jälgida, et nende viimased sõnad või sõnaühendid ei oleks eksitavad ega kallutaks lapsi teemast kõrvale.

Õppekavas fikseeritud õpitulemused ja uurimuses leitu omavahel küll kattuvad, kuid tulemused näitavad, et realselt on õpilaste lugemisoskus ja loetust arusaamine paremal tasemel kui õppekavas nõutud. Seda, kas õppekavas võiks teha mingeid muudatusi või mitte, sõltub aga õppekava suunitlusest. Kui õppekavas on kirjas minimaalsed tulemused, mida iga laps võiks saavutada, ei ole muudatuste tegemisel mõtet. Kui aga õppekava õpitulemused põhinevad mõõduka intellektipuudega õpilaste keskmisel tasemel (mida võtta eesmärgiks ka

õpetamisel), siis võiks kaaluda täpsemate ja laialdasemate uuringute läbiviimist, et kohandada vastavaid õpitulemusi õpilaste reaalselele oskustele vastavaks.

Uurimistöös püstitatud eesmärk täideti. Leiti, et sõnatasandil lugevate õpilaste juhtiv lugemisviis on veerimine loetut korrates. Need lapsed, kes jõudsid lausetasandile, loevad sõnahaaval ja tekstitasandil loetakse üleminekul süntagmaatilisele lugemisele. Lisaks selgus, et suurem osa lugemiseks antud ülesannete tähendustest on õpilastele arusaadav.

Toimetulekuõppe õppekavas on küll fikseeritud iga arengutaseme piires õpitulemused, kuid need on kohati madalamad, võrreldes uurimistöös käigus saadud tulemustega. Selleks, et õpetamisel ikkagi tagada õpilaste maksimaalne areng, võiksid ka õppekavas sätestatud õpitulemused lähtuda õpilaste keskmistest tulemustest. Nii ei seaks näiteks alles alustavad õpetajad (kellel puuduvad veel kogemused mõõduka intellektipuudega lastega) endale minimaalseid eesmärke, vaid selliseid, mille saavutamine küll võtaks aega, kuid mis ehk võimaldaks jõuda õpilaste parema arengutasemeni.

Antud uurimistöös piiranguks peab autor juhtiva lugemisviisi uurimisel kasutatud süsteemi, mille tõttu oli keeruline leida, milline on mõõduka intellektipuudega kolmanda kooliastme õpilase juhtiv lugemisviis kõikide keeleüksuste peale kokku. Praegusel juhul leiti sõna-, lause- ja tekstitasandi juhtivad lugemisviisid eraldi, millest ei saanud aga leida juhtiva lugemisviisi keskmist tulemust. See oli põhjustatud kahest asjaolust.

Esiteks oleks pidanud nende õpilaste tulemused, kes ülesannetega lõpuni ei jõudnud, kandma samuti tabelisse väärtusega null, sest siis oleks nii keeleüksuste kui ka õpilaste lõikes leitav keskmine tulemus näidanud tegelikku üleüldist lugemisoskuste taset. Teisest küljest oleks sellisel juhul olnud raske leida keskmist tulemust keeleüksuste tasandite lugemisel ainult nende õpilaste seast, kes keerukamate tasandite lugemiseni on jõudnud (nagu seda tehti siinses töös), sest ebaõnnestunud soorituste tulemused oleksid viinud keeleüksuste lugemisoskuse taseme keskmise väga madalale.

Teiseks oleks pidanud kogu lugemisülesannete komplekti piires kasutatav hindamissüsteem olema ühtne. Praegusel juhul hinnati lugemisoskust nii sõna- kui ka lause- ja tekstitasandil nelja taseme piires, kuid need tasemed olid erinevad (st sõnatasandil oli veerimine jaotatud mitmeks erinevaks tasemeks, samas kui lause- ja tekstitasandil olid kõik erinevad veerimise etapid paigutatud ühele tasemele). See tekitas olukorra, kus kokkuvõtvalt ei saanud leida keskmist juhtivat lugemisviisi kõikide tasandite peale kokku. Olukorra lahenduseks pakub autor välja kaks antud uurimises kasutatud hindamiskaalat omavahel ühendada, et seda saaks kasutada kõikide keeleüksuste tasandite uurimisel. Näiteks (1) üksikute häälikute nimetamine sõnast, (2) veerimine aeglaselt loetut kordamata, (3) veerimine

loetut korrates, (4) lugemine sõnahaaval ehk automatiseeritult, (5) üleminek süntagmaatilisele lugemisele ja (6) lugemine süntagmade kaupa. See tähendab, et ka näiteks lause lugemisoskuse uurimisel tuleb eristada ja anda punkte vastavalt sellele, kas õpilane veerib aeglaselt loetut kordamata või hoopis normaalse kiirusega loetut korrates.

Kui kahte pakutud muudatust rakendada, on võimalik leida tegelikku taset näitavat juhtivat lugemisviisi nii paremini kui ka halvemini lugevate õpilaste seas ja arvutada üks keskmine, mis iseloomustaks kõikide keeleüksuste tasandite lugemisoskust.

Veel üheks piiranguks on autori arvates keeleüksuste mõistmise kontrollimiseks kasutatud meetod (kolme pildi seast õige valimine). Teadaolevalt võib etteantava valiku seast valida õige variandi ka juhuslikkuse alusel, seetõttu pole lugemisülesannete mõistmist kontrollivad tulemused täiesti usaldusväärsed. Edaspidi soovitab autor sama probleemi vältimiseks teostada kordusuuring, et näha, kui suur on tulemuste kokkulangevus.

Autorsuse kinnitus

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

21.05.2015

Kasutatud kirjandus

- Channell, M. M., Loveall, S. J., Connors, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 2, lk 776–787.
- Eesti keel. Ainekava. (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11173>.
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hudson, M. E., Browder, D., Wakeman, S. (2013). Helping students with moderate and severe intellectual disability access grade-level text. *Teaching exceptional children*, 45, 3, lk 14–23.
- Jürimäe, M. (2003). *Lugema õpetamise metoodika*. Tartu: Künnamees.
- Karlep, K. (1985, 20. aprill). Lugemispuute õppimine. Defektoloogilt üldkooli õpetajale. *Nõukogude õpetaja*, lk 3.
- Karlep, K. (1987). Kirjutamise ja lugemise õpetamise teoreetilisi küsimusi. *Nõukogude Kool*, 5, 38-41.
- Karlep, K. (1991). Lugemistehnika omandamise etapid. *Haridus*, 3, 30–33.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I. Üldküsimused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K., Kontor, A. (2010). *Aabitsa ja töövihikute kasutamise üldised põhimõtted*. Tartu: Kirjastus Studium.
- Karlep, K., Kontor, A. (2011). *Kuulates lugema: kuulan, loen, mõistan*. Tartu: Kirjastus Studium.
- Känd, H. (2010). Vaimu- ehk intellektipuue. A. Sarjas (Toim), *Teatmik õpetajale. Märka ja toeta last. Sagedamini esinevad tervises seisundid ja puuded õpilastel* (lk 91–95). Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste Koda, Haridus- ja Teadusministeerium.
- Lepp, A. (1997). I klassi laste lugemiseeldused. *Eripedagoogika*, 4, 40–44.
- Lerikkanen, M-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Liivamägi, J. (Toim). (2006). *Laste- ja noortepsühhiaatria*. Tallinn: AS Medicina.
- Martinson, M. (2010). *Õpiraskused. Kelle probleem? Kust otsida lahendusi?* Tallinn: Kirjastus Koolibri.
- Müürsepp, M. (1998). *Laps on hakanud lugema. Tõsiasi, mõtteid ja võtteid õpetajale, kasvatajale ja lapsevanemale*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

- Neare, V. (2000). Abi- ja toimetulekuklassi õpilastest. *Eripedagoogika*, 13, 30–34.
- Palgi, K. (2014). Lugema õpetamisest toimetulekuõppes. *Eripedagoogika*, 44, 33–36.
- Payne, J. S., Polloway, E. A., Smith, J. E. Jr., Payne, R. A. (1981). *Strategies for Teaching the Mentally Retarded. Second edition*. Ohio: Bell & Howell Company.
- Plado, K., Sunts, K. (2014). *Lugedes lugema. Tööraamat lugemisoskuse omandamiseks*. Tartu: Kirjastus Studium.
- Puik, T. (2003, 17. jaanuar). Lugemisoskus on kooliedu alus. *Õpetajate Leht*, lk 6.
- Puik, T. (2005). Õpilaste lugemisoskus kui probleem. K. Kalamees (Toim), *Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest koolis* (lk 31–37). Tallinn: Kirjastus Argo.
- Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava*. (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/120092011008>.
- Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava lisa 2*. (2010). Külastatud aadressil https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1200/9201/1008/Lisa_2_uus.pdf#.
- Ratz, C., Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 5, lk 1740–1748.
- Torim, H. (2000). Lugemise kaudu on mõnus mõelda. *Eripedagoogika*, 13, 43–47.
- Uibu, K., Voltein, E. (2010). Eesti keel. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 215–242). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Vasar, V. (Toim.). (1995). *Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10. Kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Walburg, W.–R. (1998). *Vaimupuudepedagoogika alused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

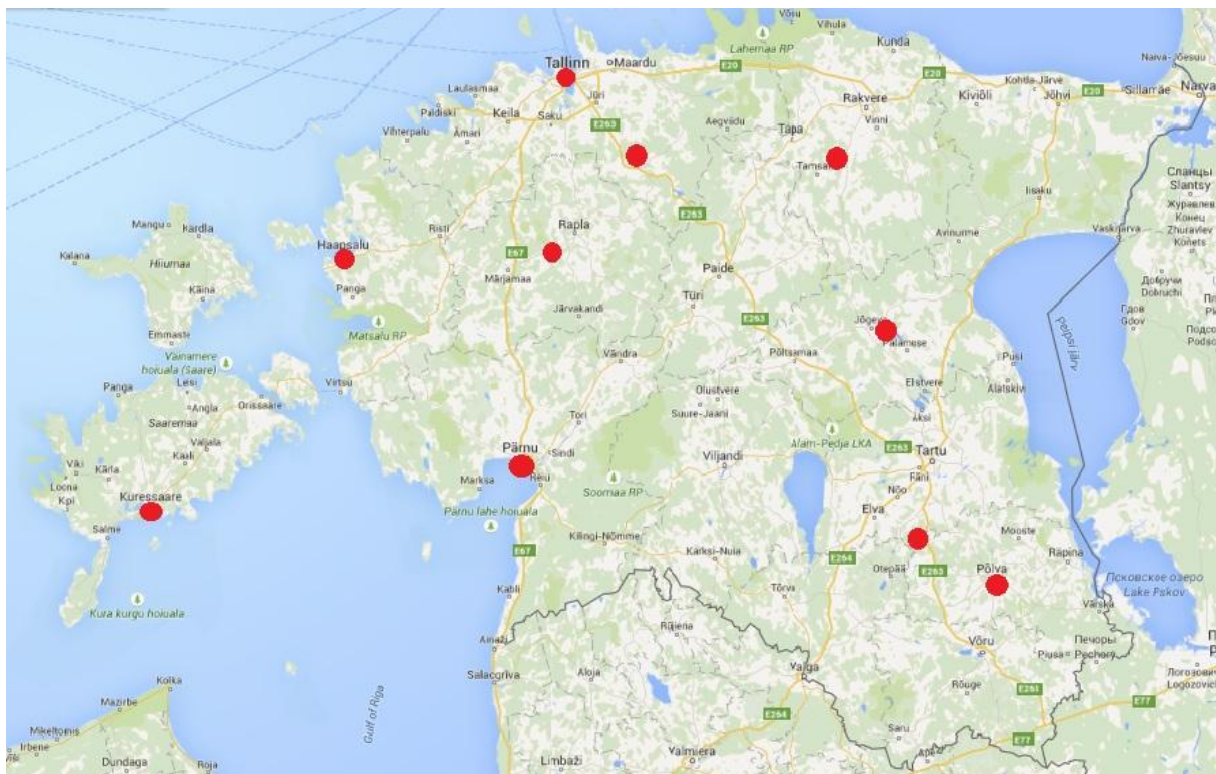
Lisa 1. EHIS-e nimekiri toimetulekuõpet rakendavatest koolidest

Kooli nimi	Kooli liik	Omaavalitsus	Maakond	Klassi liik	Õpilaste arv
Ahtme Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Kohtla-Järve linn	Ida-Viru maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	12
Aruküla Põhikool	tavakool	Raasiku vald	Harju maakond	lihtsustatud õppel olevate õpilaste klass	1
Aste Põhikool	tavakool	Kaarma vald	Saare maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	1
Audru Kool	tavakool	Audru vald	Pärnu maakond	tavaklass	1
Haapsalu Viigi Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Haapsalu linn	Lääne maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	13
Hilariuse Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Tallinna linn	Harju maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste kl	10
Jaagu Lasteaed-Põhikool	hariduslike erivajadustega laste kool	Viljandi vald	Viljandi maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	3
Jõhvi Vene Gümnaasium	tavakool	Jõhvi vald	Ida-Viru maakond	tavaklass	1
Kaelase Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Halinga vald	Pärnu maakond	tundeelu- ja käitumishäiretega põhiharidust omandavate õpil. kl	1
Kallaste Keskkool	tavakool	Kallaste linn	Tartu maakond	tavaklass	1
Kallemäe Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Valjala vald	Saare maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	12
Kammeri Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Kambja vald	Tartu maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	8
Kiigemetsa Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Jõgeva vald	Jõgeva maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass väikeklass	17 3
Kosejõe Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Kose vald	Harju maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	4

Krabi Kool	tavakool	Varstu vald	Võru maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	1
Lahmuse Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Suure-Jaani vald	Viljandi maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	4
Lümanda Põhikool	tavakool	Lümanda vald	Saare maakond	ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpe	1
Maardu Põhikool	tavakool	Maardu linn	Harju maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	5
Mihkli Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Tapa vald	Lääne-Viru maakond	hooldusõppel olevate õpilaste klass	1
				toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	7
				ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpe	1
Mõisaküla Kool	tavakool	Mõisaküla linn	Viljandi maakond	tavaklass	1
Narva Paju Kool	tavakool	Narva linn	Ida-Viru maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	1
				väikeklass	1
				ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpe	1
Nurme Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Koigi vald	Järva maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	3
Orava Kool	tavakool	Orava vald	Põlva maakond	tavaklass	1
Palade Põhikool	tavakool	Pühalepa vald	Hiiu maakond	tavaklass	1
Porkuni kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Tamsalu vald	Lääne-Viru maakond	hooldusõppel olevate õpilaste klass	1
				lihtsustatud õppel olevate õpilaste kl	1
				toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	21

Pärnu Toimetulekukool	hariduslike erivajadustega laste kool	Pärnu linn	Pärnu maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	16
Raikküla Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Raikküla vald	Rapla maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	5
Randvere Kool	tavakool	Viimsi vald	Harju maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	2
Roosi Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Põlva vald	Põlva maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	3
				väikeklass	2
				ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpe	1
Salu Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Saue vald	Harju maakond	toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	3
				ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpe	1
Tallinna Heleni Kool	hariduslike erivajadustega laste kool	Tallinna linn	Harju maakond	liitpuuetega õpilaste klass	2
				toimetulekuõppel olevate õpilaste klass	4

Lisa 2. Ülevaade uurija poolt külastatud koolidest



Lisa 3. Lugesieelduste uurimisülesanded

Lugemise eeluskuste uurimine mõõduka intellektipuudega lastel

		Tuleb toime	Tuleb toime osaliselt	Ei tule toime
Nägemis-taju	Õige tähekuju eristamine valest – täishäälikud			
	Õige tähekuju eristamine valest – kaashäälikud			
Foneemi-kuulmine	kana – kala			
	põll – pall			
	tool – tuul			
Kinestee-tiline taju	lala – lalla – lalla			
	varblased rabarberil			
Rütmi-taju- ja mälu	· · · · · _			
	_ _ · · _ _ · ·			
Operatiiv-mälu	a e i o u			
	l m n r s			

Tekst I	<p>Lumi on sulanud. Väljas on soe. Linnud laulavad ja lilled õitsevad. Lapsed sõidavad ratastega. Varsti saabub suvi.</p>											
Tekst II	<p>Öökull lendab ringi öösel. Ta lendab väga vaikselt. Öösel otsib ta toitu. Öökull näeb öösel hästi. Ka kuulmine on tal väga hea.</p> <p>Hommikul istub öökull puu oksale. Ta valib tihedate okstega puu. Seal ei ole öökulli näha. Ta magab kogu päeva.</p>											

Lisa 5. Eeloskuste uurimiskomplekti ülesanded



Lisa 7. Lastele esitatud laused, tekstid ja pildikaardid tähenduste kontrollimiseks



Lisa 8. Lugemisvigade näited sõnatasandil^a

suu	suur, uss
õun	öun, iun, nun, oun, kon,
süda	sõba, süna, süüte, suur, süta, suba, süpa, sõda, sün
kurg	kurk (18), kõlg, kure, kur (2), kurki, kurd, nõtg,
leib	limp, leidis, leid, peib,
ploom	loom, pilpom, plum, pluum (3)
voodi	voobi (2), vooi, voopi, vupi, vuugi, vuudi
beebi	beib (2), deedi, beedi,
ämber	ämbrik, ähmer, mäger,
suits	sutti, suitsu, sudris, suudistas, suss, sushi
kleit	kett, ütles, kell, kelegi, klendrid, kallit, kelit, klet, kelk, venit
taevas	talves, talvas, taves,
jäätis	tääits,
kartul	karul, karjun, karud,
hobused	hoduksel, hobune, koduseid, tõused, hobsued, hobuse
taldrik	tarbik, talrik, talvik, talirib, talbrik, talla
pintsel	pintel, printsess, pliiats, pingil, pinaltsed, pinasel

Märkus. ^a Sulgudes märgitud eksimuste arv.

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Agnes Pihlak (sünnikuupäev: 20.07.1991)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose „Mõõduka intellektipuudega õpilaste lugemisoskus kolmandas kooliastmes”, mille juhendaja on Kaja Plado
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21.05.2015