



Tartu Ülikool
Eripedagoogika osakond

Hariduslikud erivajadused

1998

Tartu 1998

Hariduslikud
erivajadused
1998

Tartu Ülikool
Eripedagoogika osakond

Hariduslikud erivajadused '98

Konverentsi materjalid

Special educational needs '98

Conference materials

Специальные образовательные
потребности '98

Материалы конференции

Tartu 1998

Toimetanud
Karl Karlep, Jaan Kõrgesaar

© Tartu Ülikool, 1998

Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda
Tiigi 78, EE2400 Tartu
Tellimus nr. 198.

SISSEJUHATUS

Kuuendat korda tähistab Tartu Ülikooli eripedagoogika osakond oma ümmargust sünnipäeva. Seekordse konverentsi kutsutud loengute teemavalikuga ("Üleminekuühiskond ja HEV") tahaksime osutada, et oleme üleminekuajast üle saamas, muidu oleks raske tagasi vaadata. Taastatud omariiklus on tähendanud majanduslikke ja vaimseid probleeme, ümberorienteerumist, ühtaegu vaesust ja mitmekesisustumist, uute kontaktide loomist ja kahjuks ka mõnede vanade nõrgenemist. Muutunud on alushariduse, (kõrg)koolide õppekavad, koolikorraldus, pedagoogide täienduskoolitus, napib aga uut õppekirjandust. Vajab kaalumist, mida võtta üle Läänest ja mida Idast.

Korraldajad tänavad kõiki kolleege Balti mere äärest ja kaugemalt, kes vormistasid oma mõtted tekstideks ning on valmis neid selgitama ja kaitsma. Väljaande koostajatena piirdusime väheste kärbete ja mini-maalsete parandustega.

INTRODUCTION

University of Tartu department of special education is celebrating its sixth round anniversary. By choosing the relationship between SEN and transition society as a topic for conference invited lectures, we were willing to point at the hope that the most insecure and hard times are over in Estonia. It were emotionally too demanding to look backwards otherwise. Restored independence has had several meanings for Estonians. Among those were economic and mental hardships, reorientation, increased poverty and diversity, setting up new partnerships and, unfortunately, weakening of some old ties. Curriculae have changed everywhere from preschool to higher education, there are changes in education management, teacher in-service education. At the same time we face shortage of special purpose study materials. We have to weigh, what to transfer from the West, what from the East.

Organizers are grateful to all colleagues from around the Baltic sea and from further away for framing their ideas into texts and for traveling to explain and defend them. As compilers we have limited ourselves to the minimum of omissions and editing.

ВВЕДЕНИЕ

Отделение специальной педагогики Тартуского университета отмечает свой круглый день рождения шестой раз. Выбором тем приглашённых лекторов на конференции *Переходное общество и специальные образовательные потребности* — СОП хотим указать на то, что переходный период должен скоро иметь своё логическое завершение (без того не было бы смысла смотреть обратно на прошедшее).

Воссоздание государственности поднимало совершенно новые хозяйственные и ценностные проблемы, означало переориентировку, одновременно бедность и разнообразие, возникновение новых контактов и, к сожалению, ослабление некоторых бывших. Изменились учебные планы дошкольных учреждений, общеобразовательных и высших школ, управление образованием, переподготовка учителей. В то же время не хватает новой учебной литературы и требуется взвесить, что перепринимать с Запада, что с Востока.

Организаторы благодарны всем тем коллегам с берегов Балтийского моря и с более далёких мест, которые формирулировали свои мысли в тексты, готовы их разъяснить и защищать. Составители сборника ограничивались при подготовке материалов только некоторыми сокращениями и минимальными исправлениями.

SISUKORD. CONTENTS.

СОДЕРЖАНИЕ

I

Eripedagoogika ajalugu. History of special education. История специального образования

Elijošijene, I. The origins of Lithuanian special school and some main features of its development	15
Illyés, S. Stages and views in the development of public education for children with special educational needs	20
Paales, L. Põgus pilguheit kurtide kogukonna kultuurile	23
Reinmaa, A. Fakte ja kommentaare eripedagoogika osakonna 30-aastaselt arenguteelt	24
Õuema, A. The Perception of Social Category "Disabled People" in Estonian Society	32
Ефименко Н. В. Изучение педагогического наследия — важнейший путь развития дефектологической науки	37
Капустин А. И., Сарнацкий С. В. История становления и развития учреждения для аномальных детей	38
Малофеев Н. Н. Развитие системы специального образования в России в условиях переходных процессов общества	40

II

Õpetajakoolitus. Teacher education. Подготовка учителей

Ambrukaitis, J. The faculty of special education: three stages of development and future perspectives	47
Buday, J. The role of human biological studies in the education of special teachers	54
Kõrgesaar, J. Hariduslike erivajaduste alaseid arendusülesandeid	54
Kõrgesaar, J. Special education in a transition society: the case of Estonia	59
Sukamägi, A. 1997. a. TÜ eripedagoogika erialale sisseastunute õpiedukuse seosed sisseastumiseksamite ja riiklike eksamite tule-	

muste, keskkooli õppeedukuse ning lõpetatud keskkooli asukohast lähtuvalt	64
Zsoldos, M. Special teacher training in Hungary. Introduction of B́arczi Gusztáv College of Special Education. Abstract	68
Zsoldos, M. Special teacher training in Hungary. Introduction of B́arczi Gusztáv College of Special Education	70
Бетхере Д. Преподавание, развитие и проблемы интегративной педагогики в липайской высшей педагогической школе	78
Засенко Н. Ф. Совершенствование подготовки сурдопедагогических кадров в Украине	80
Кукушкина О. И. Компьютерная поддержка “диалога” психолога и учителя специальной школы: развитие и обучение	81
Миронова С. П. К вопросу о структуре профессиональной деятельности олигофренопедагога	86
Озолайте В. Педагог и сегодняшняя школа	91
Шерьязданова Х. Т. Психологические основы профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного образования	94

III

HEV ja perekond. SEN and family issues.

СОН и семья

Neare, V. Integreerimisega on vaja alustada võimalikult vara	101
Saliste, V. Õpiraskustega laste vanemate nõustamisest	104
Veisson, M. Siblings of disabled children and their social relations: a comparative study between the siblings of mentally retarded children and control group in Estonia	107
Yurtaikin, V. “Uteshenie” early intervention programme	116
Мишина Г. А. Формирование сотрудничества родителей с ребенком раннего возраста с ограниченными возможностями как основная задача коррекционной работы специалиста-дефектолога	117

IV

Hariduskorraldus. Education management.

Управление образованием

Fibiger, S., Roht, K. Kõneravi ja rehabilitatsioonialane koostöö Taani ja Eesti vahel	121
---	-----

Fibiger, S., Roht, K. Speech therapy and rehabilitation partnership between Denmark and Estonia	122
Haljaste, A. Nägemispuudega laste integreerimine tavakooli — poolt või vastu? Praktilisi kogemusi	125
Lepik, Ü. Mõõduka ja raske vaimse alaarenguga inimeste rehabilitatsioonikogemusest Tartu Vaimse Tervise Hooldekeskuses	130
Martinson, M. Väike ülevaade logopeedia ainenõukogu tööst	131
Sandling, I. A different school programm for Junior High School Students with severe social and emotional problems	134
Sunts, K. Õpiabi tavakoolis. Integratsiooni poolt või vastu?	135
Telvar, M. Alakõnega laste integreerimine	140
Баймуратова А. Т. Лекотека: современный подход к процессу обучения детей с нарушениями в развитии	144
Гудонис В. Анализ интеграции как многоэтапного процесса	149
Гудонис В., Навицкиене В. Проблемы интегрированного обучения детей со специальными потребностями и пути их решения	152 ✓
Искакова Г. О новом содержании коррекционной программы “раннее вмешательство” на базе реабилитационного центра САТР	158
Лусте И. Игровая группа как возможность интеграции детей-инвалидов в общество	162
Михайлова О. Ю. Гуманизация общества и проблемы воспитания детей с нарушением слуха	164
Разенкова Ю. А. Подход к ранней коррекционно-развивающей работе с детьми первого года жизни с отставанием в психомоторном развитии	165
Сулейменова Р. О новом типе учреждения в системе специального образования Казахстана	169

V

Diagnostika. SEN assessment.

Диагностика

Montonen, R. Väikeste laste vaimsete võimete kirjeldamine	175
Viks, M. Laste psühholoogilis-pedagoogiline uurimine varases lapseas (2–3a.)	176
Егорова Е. Б. Диагностика и коррекция психологических особенностей подростков с явлениями повышенной аффективной возбудимости (на материале умственно отсталых)	180

Ерсарина А. Использование систематизации психолого-педагогических диагнозов в практической деятельности психолого-медико-педагогических консультаций	184
Фролова С. Н., Сарнацкий С. В., Тимофеев Т. В. Использование достижений информационных технологий в психодиагностике	192
Гиренко Н. Изучение сенсомоторной сферы учащихся вспомогательной школы в процессе трудового обучения	194
Ранская Т. Изучение коррекционно-компенсаторных возможностей предметно-практической деятельности для развития незлышащего ребенка дошкольного возраста	198
Стребелева Е. А. Создание в России единой системы раннего выявления и ранней коррекции отклонений в развитии детей — одна из актуальных задач дошкольного специального образования	199
Шеремет М. К. Готовность слабослышащего ребенка к обучению в школе	202

VI

Erididaktika. Special instruction.

Специальная дидактика

Kielinen, M. Autism and Rehabilitation	205
Jonite, V. Possibilities and regularities of the playgames systems workout	205
Reinmaa, A. Võimalusi õppeülesannete koostamiseks ja kasutamiseks hariduslike erivajadustega laste õpetamisel	212
Viitar, E. Matemaatika algkursuse omandamise jõukohasus ja jõukohastamine	217
Дубовский С. А. Недостатки в работе по систематизации знаний учащихся вспомогательной школы и некоторые пути их преодоления	223
Гроза Э. П. Проблема оптимизации учебного процесса в системе просвещения	226
Засенко Н. Ф. Проблема подготовки незлышащих учащихся к самостоятельной трудовой деятельности	227
Йоните В. Игра как развивающий элемент сенсорных способностей ребенка	228
Капустин А. И. Формирование понятий у умственно отсталых школьников с использованием коррекционно-развивающих функций наглядности	229

Капустин А. И., Сарнацкий С. В. Формирование национального самосознания у учеников вспомогательной школы на уроках истории Украины	231
Костенко Л. Проблема формирования профессиональных интересов учащихся со сложными дефектами	235
Кулбида С. К проблеме индивидуального обучения в специальной вечерней школе для глухих	236
Липа В. А. Коррекционно-развивающие цели в содержании образования учащихся вспомогательной школы	239
Лобурец И. Н. Использование приемов эмоционального стимулирования в воспитательной работе с глухими школьниками	243
Пушин Э. Формирование потребностей как внутреннего источника активности неслышащих детей	243
Сатова А. Ознакомление умственно отсталых школьников с казахской национальной культурой и бытом	244
Спивак Л. Содержание и организация фенологических наблюдений в старших классах вспомогательной школы	246
Тарасенко Н. В. Особенности понимания умственно отсталыми детьми чувств и переживаний человека, представленного средствами изобразительной деятельности	250
Фомичева Л. И. Интеллект и обучение дошкольников с нарушением слуха	253
Якубовская Р. Об активизации познавательной деятельности глухих учащихся в процессе обучения	257
Яровая Л. Использование информационной технологии при формировании самоконтроля у умственно отсталых школьников	258

VII

Keel, kõne ja suhtlemine. Speech, language and communication. Язык речь и коммуникация

Hallap, M. Kakskeelse lapse kõne arengut mõjutavad tegurid	261
Hollmann, L. Viipekeele tõlgi rollist	266
Kaasik, B. Tüdrukute ja poiste suhtlusviiside kasutamise erinevused kõne-eelsel perioodil	267
Karlep, K. Emakeeleõpetuse kohandamine arenguhälvetega laste võimetele ja vajadustele	273
Kuusik, Ü. Tserebraalparalüüsiga koolieelikute egotsentrilisest kõnest vabamängu ajal	280

Mikk, J., Elts, J. Eeltheadmised ja lihtne tekst	281
Padrik, M. Logopeedia areng Eestis: minevik, olevik, tulevik	285
Pastarus, K. 5–6-a. laste lugemisoskuse eelduste väljaselgitamine ...	293
Puik, T. Õigekirjaõpik õpilaste ja õpetajate arvamuses	297
Selin, P. Sign language interpreting in educational settings	298
Toom, R. Viipekeelee tõlkide hariduslik ettevalmistus Eestis	301
Toukopenen, M. L. Virtual school in Sign Language	305
Гаршвене А. Развитие речи лиц со средней и тяжелой степенью нарушения интеллекта	314
Гопиченко Е. М. Опыт изучения детей с отклонениями в письменной речи	318
Заплатная С. М. Проявления лексико-семантических нарушений у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и пути их коррекции	319
Ившокувене Р., Мамонене З., Печулене О., Сувейздене В. Применение символов при коммуникации и развитии речи ...	324
Кондратенко В. А. Особенности словообразования у слабослышащих детей	329
Коноплястая С. Ю. К проблеме диагностики сложных речевых нарушений у детей	333
Омирбекова К., Бектаева К. О проблемах обучения родной речи глухих учащихся-казахов	334
Соботович Е. Ф. Концептуальные подходы к определению содержания и методов лингвистической подготовки детей к школьному обучению и их практическая реализация	339
Тищенко В. В. Основные направления лингвистической подготовки умственно отсталых детей к школьному обучению	344
Черединченко Н. Формирование навыков осознанного списывания у учащихся с тяжелыми нарушениями речи	349
Юрова Р. А. О необходимости работы по формированию речевых умений у детей-ринолаликов	354

THE HISTORY OF LITHUANIAN SPECIAL
EDUCATION AND SOME RESEARCH FEATURES
OF THE SCIENCE OF SPECIAL EDUCATION

I

Eripedagoogika ajalugu **History of special education** **История специального образования**

THE ORIGINS OF LITHUANIAN SPECIAL SCHOOL AND SOME MAIN FEATURES OF ITS DEVELOPMENT

Irena Elijošiene

Šiauliai University, Lithuania

In 1997 Lithuania marked the 600th anniversary of school. In comparison with the history of the mainstream school lasting for 6 centuries the life of special school is not long, dating back to 1931, when J. Laužikas after his studies abroad (in Austria, Germany, Switzerland) opened the first special school for mentally disabled children in Kaunas. Lithuanian pedagogues had expressed the same idea even much earlier but the possibilities for its realisation were very limited. No wonder that J. Laužikas founded this kind of school in Lithuania having studied the experience of European countries where education of children with mild intellectual disabilities began in the second half of the 19th century and at the beginning of 20th century.

It is important to note that regardless of when, where and how the special schools were set up they followed very similar guidelines i.e. at that time the principles of special schools and special education were being formed.

1. A special school is for children with mild intellectual disabilities who cannot study in mainstream schools.
2. A special school has to prepare a child for labour activity and independent life.
3. Before appointing the child to this school he should be examined by the doctor, teacher, the head of school others.
4. In the special school the content of education ought to be simplified, the greatest attention should be paid to handicraft, physical and secondary development.
5. Education must have a practical bias, teaching of general subjects should be combined with the formation of practical skills.
6. It's important to use many visual aids in the process of teaching; work is used as a teaching strategy; there are to be many lessons in the open air, in natural situations.
7. Teaching intellectually disabled children, it is necessary to diminish the negative effect to impairments on the child's development using all the possible ways and joint efforts of medical workers and pedagogues

for that purpose. The main areas are: child's physical and sensory development, stimulation of psychic processes (thinking, memory). Hence the importance of corrective work in the process of special education was determined.

8. Besides special schools intellectually disabled children can be taught quite successfully in the special classes in mainstream schools, where the character of teaching mentally disabled children satisfies the requirements of education in special schools.

The above given facts show that a special school of some concrete country is an "international" school in a certain way having grown from the same stem, however in different countries it had acquired a number of distinctive features in the course of its development.

The network of special classes and schools was expanding rather slowly in Lithuania. In the 6th and 7th decades there was a big leap in the foundation of these schools. In 1960–1961 there were 11 special boarding schools in Lithuania and in 1968–1969 their number reached 19. As we know this number went up to 41 until the educational reform (there are also about 40 special classes in mainstream schools. In fact it was possible to satisfy all the needs of the children with mild intellectual disabilities.

What was particular about this school during the last decades?

1. It is stressed in all governmental documents that special school is for the children with mild intellectual disabilities. It served as a guideline while selecting the children to special schools. But it's no longer a secret that there more sent some children with the diagnosis of slower mental development. Because of diagnostical inaccuracy there also studied some not very bright or pedagogically neglected children. The special school was their only shelter where they received care, education and professional skills, where they could also reveal their needs and abilities in out of class activities. Nowadays when the ideas of integrated education had been put into practice it would be impossible to justify education of these children in special schools.
2. The special school had always kept to optimistic principles which meant belief in child's strength, his positive features and used them as guidelines in the process of education. Such attitude enables to understand to importance of special schools and to see the prospects in child's life. The lack of belief turned some of the special pedagogues into ordinary formal school workers who couldn't love school and sometimes asked "Why?". We sometimes forget that education of the intellectually disabled children cannot be considered from the family, society and our conditions of life of the whole. Hard and extraordinary

conditions demand real devotion, trust from the pedagogue if he wants to make a special school dear to the child, parents and society.

3. The special school had always underlined the importance of corrective work for intellectually disabled child's education. Having estimated the theory and experience of corrective work of famous medical workers and pedagogues Philip, Boncur, Demar, Dekroli, Montessori, Graborov, Dulnev and many others Lithuanian special schools considers correction an essential part of the whole special school life beginning from the goals, task, peculiarities of structure and finishing with the special exercises in the development of some mental process or function. Knowing the pupil and the problems of his education and development very well the special school is able to choose the most efficient methods of education (special strategies), corrective means thus trying to achieve the main goal: to prepare a child for independent life and useful activity. Special education partly explains the case when having spent one or two years in mainstream school and having learnt neither to read nor to write or count but very determined that "I don't know, I can't do it, I won't do it", the child as if starts "melting" in the special school and becomes evident that he can really do a lot if he gets the necessary pedagogical aid. Alas today we often feel a rather disregarding and even negative attitude to this work in special schools.
4. Both the special school and the mainstream school had to ensure the universal development of pupil's personality and bring education closer to life. Different ways are being used in order to reach this aim. We'd like to underline one aspect — pupils' education in out of class activity. Before the beginning of the reform there were a number of different clubs in special schools where pupils could satisfy their individual needs, artistic skills and creativity could be developed. We should also mention the performances, trips, excursions, meeting with famous people. This school has always been open to various contacts with mainstream schools and society. If those contacts were weak we should look for the reasons in our society and its attitude to the mentally disabled child. It would be wrong to say that all the special pedagogues had been and real optimists and humanists. One should be glad that the traditions of such friendship are still alive in our schools today though are being cherished in a narrower circle and on a smaller scale.
5. Singularity of a special school implies the peculiarities of its educational content. Being an educational institution it tried to keep as close as possible to the mainstream schools, its regulations (3–4 years of primary education, the 7-year school, the 8-year school, the 9-year

school and the nearest future the 10-year school) and structure (the period of primary education, subject system). The majority of subjects were the same as in mainstream schools. But the content of subjects in special schools different greatly from the mainstream schools. And this difference is caused not by the option of special pedagogues but by peculiarities of mental processes of the intellectually disabled children, their potential which had been investigated and crystallised fairly well during the last half of the century (67 years). That's why it's impossible to agree with the ideas that were quite popular some time ago and are expressed even nowadays that special programmes and special means are not necessary for mentally impaired children, that integrated children can be taught according to the curriculum and subject content of the mainstream school.

6. For several decades the main difference between a special school for mentally disabled children and the mainstream school or other special schools had been the professional bias. In the 6th and 7th decades they coped with this task quite well; they created the necessary basis, had contacts with plants which could provide working places, every pupil got the necessary minimum for existence, but later this work came to a stand still, it could no longer meet the requirements of the new conditions of life and society. All the system grew rigid. Living conditions were getting worse and the school had no means for renovations, its material provision became minimal, the possibilities of getting jobs for pupils diminished. Gradually the special school gave up professional training, providing its pupils only with general working skills. This problem was partly solved when there was established the school for professional training of intellectually disabled young people which was the first school of this kind in the Republic. It had continued the work of a special school helping young people to acquire a profession and to become independent. Continuity of education has been dictated by one more factor — the age when students graduate from the special school. Today teenagers have to leave school when they are 15 or 16, in most difficult period of life when because of puberty they have to face many biological, physiological and psychological problems which are to be solved by the teenager who doesn't know to do it.
7. Still today special schools don't use all the chances of helping their students (contacts with centres of professional training are not satisfactory, attempts to continue professional training, disappointment, not knowing how to get out of the present situation etc.).
8. Today the special school became an integrated school having enrolled a big number of children who had been separated from their peers as they were considered to be unteachable. Though there are reproaches

that special schools don't want to teach such children the facts prove the opposite: in 1996/1997 there were 1353 children in 24 special schools. The best teachers of special schools worked with these children. I–IV year programmes of education have been prepared and new V–X year programmes are being prepared.

In future together with other schools, special schools will remain the main educational institution for mentally disabled children. At the same time it won't interfere with the work of special classes in mainstream schools and the cases of individual integration under favourable conditions.

A special school should become a scientific research and methodological centre investigating the number of students, analysing children's social, pedagogical, psychological conditions in the family, at school, consulting school pedagogues who teach mentally impaired children (when a school has no special pedagogues), communicating with special pedagogues who work in other educational institutions. Special pedagogues working in schools should also take part in preparing methodological devices for intellectually disabled children.

A special school could become an integrate school both for the children with mild and severe mental disabilities and for those who have educational problems and can't find their place in mainstream schools.

Our opinion is that in order to put education of intellectually disabled children into practice, the special school should:

1. Keep to humanistic principles in pedagogical activity and school life on the whole; propagate these ideas among parents and members of society;
2. Look for the ways and facilities to create normal (or even good) conditions for school work (accommodation, teaching aids, educational, methodological, vocational basis etc.), concentrating on the mental and physical abilities of individuals with mild and severe intellectual disabilities.
3. Keep the closest possible contacts with pupil's parents, gradually involving them into school self-government, educational process of pupils, simulate the feeling of responsibility for their children;
4. Prepare properly the students for the continuity of education — getting a profession, helping the students to realise this desire practically (cooperate with them before starting to learn in the professional school);
5. Create the conditions for cultural, sports, work integration of special school students into their peer community and society (common

- gymhalls, stadiums, workshop, common sports, cultural activities, common clubs, work etc.);
6. Encourage sensitive, qualified specialists to work with intellectually disabled children. The task of schools and the Special Education Department of Šiauliai University is to train such pedagogues, to set up conditions for their development and share experience with colleagues. Only by common of all the pedagogues the intellectually disabled people will become equal, and worthy members of our society.

STAGES AND VIEWS IN THE DEVELOPMENT OF PUBLIC EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

S. Illyés

College of Special Education, Budapest

This paper provides a general description of the development of special education in Europe. I would like to stress, however, that this development has followed different paths in different countries.

Stage 1. **The earliest provision of essential living conditions in segregated institutions mostly for the care of people with disabilities.**

- The role of the churches.
- The role of religious impulse and charity.
- Altruistic, social values.

Stage 2. **Establishing educational provisions (primarily segregated schools) for pupils evaluated "uneducable" in the regular schools.**

- First realisation of the educability of the uneducated disability.
- Categorisation of the pupils with according to the impairment of the "uneducable" children (institutions for the blind, for the deaf).

Stage 3. **Explanatory classification of the segregated children: "uneducable due to impairment". The medical model.**

- The differences in the pupils' educational attainments is explained by the biological differences of the pupils ("educable" in the regular school = not impaired, "uneducable" in the regular school = impaired: subtyping of the impaired pupils according to their impairment).

- Medicine is looked at as a scientific basis of the education in the segregated schools in order to understand those differences in pupils which are relevant for their education (medical model).
- The speciality of the education of the “uneducable” pupils is labelled as “education of the disabled” or “behindertenpaedagogik”.
- The competency of the teachers of the disabled has expanded to encompass the competency of the therapist.
- A new interdisciplinary profession and science has begun to emerge between medicine and pedagogy (orthopaedagogik, heilpaedagogik, remedial education).

Stage 4. Inclusion of the segregated schools into the realm of the compulsory school system and the strengthening of their ties to the regular schools (model of the special education).

- Maintain the basic but not exclusive biological verification of the pupil’s segregation.
- Reduction of the teacher’s competency to the field of education.
- Special education is a methodically adapted system of education concerning the specific learning potential of the pupils in order to maintain the overall goals of education and the attainment targets of the regular schools.
- Special schools are beginning to include all pupils — eventually all extreme underachievers — for whom the individualisation and capacity of the regular teaching has irrespectively failed, whether due to an unclarified cause of their lower learning capacity as an impairment or an unfavorable sociocultural environment.
- Sociologists, socialpsychologists and human rights experts have stated that the exclusion of the extreme underachiever from the regular schools and their inclusion into the special schools is a double discrimination and contradictory to the notion of equal opportunity.

Stage 5. Equal opportunity — school for all.

- To be different is a basic human right. Individual features, making an individual different from another, are neither a privilege nor a handicap but an anthropological fact of human existence.
- Underachievement in school is not viewed as a failure of the pupil, nor is it caused by certain peculiarities in the pupil, but can be regarded as the failure of the school which is caused by the educational system itself because it cannot adapt educational methods to the individual needs of the children appropriately.

- The individualisation capacity of teaching is dependent on many factors (available resources, durability and creativity of the teachers, standards of the national curriculum, etc.).
- Special educational needs are those needs which cannot be fully covered by the individualisation efforts of the teacher.
- The identification of these needs and the children who have these unmet needs is necessary because it paves the way for the implementation of further resources until all educational needs are satisfied.

Stage 6. **Special educational needs: a challenge of its reconsideration.**

- Special educational needs may require:
 - Adaptation of the content of teaching (e.g. some topics may be dropped while others may be added).
 - Adaptation of teaching methods (e.g. the acquisition of skills calls for more detailed instruction and/or time).
 - Adaptation of the whole schooling system (e.g. extension of the duration of compulsory education and statutory statements to modify the standards of the curriculum).
- The challenge of its reconsideration in the future
 - Extension of professional counseling and supervision for family education outside of the school.
 - Extension of professional education for the very earliest education.
 - Implementation of neuropsychological training methods, and treatment into traditional school education in order to correct and/or compensate the basic psychological functions. Therapy may be reintegrated into teacher competency.
- The various resources which are already currently available must be taken into account in order to fully satisfy all components of the special educational needs. Modern science (e.g. brain research, cognitive science, psycholinguistics) offers new learning technology which abolishes undesired deviations in the pupils' differences. If the teacher wants to implement these modern methods his or her competence should be updated as well.
- Therefore the most crucial question of our profession is, what is the most advantageous distribution of the competence between different teachers and between teachers and other professionals so that the optimal adaptation of the school to the full range of the special education needs is met?

PÕGUS PILGUHEIT KURTIDE KOGUKONNA KULTUURILE

Liina Paales
Tartu Ülikool

Sotsioloogilises tähenduses on kultuur kõikide väärtuste, normide, hoiakute, uskumuste jms. süsteem, mis antakse edasi järgmisele põlvkonnale. Enamus- ehk dominantkultuuri piires esineb mitmesuguseid subkultuure. Subkultuur areneb välja teadmised dominantkultuuri suhtes, millest püütakse erineda, olla teistsugune. XX saj. lõpukümnendil kirjeldatakse **kurtust kui kultuurilist fenomeni**, enese kui puuetega inimeste grupi mõistmine on vähenenud. Kurdid tunnetavad oma kurtust positiivsena, mille tõttu mõistetakse ja tõlgendatakse ka ümbritsevat maailma teisiti.

Sageli eristatakse **meditsiinilist kurtust ja kultuurilist kurtust** — Kurt suure tähega kirjutatuna tähistab kuuluvust kurtide kultuuri ja kogukonda. Niisuguse eristamisega tekivad aga teatud probleemid: justkui oleks *kultuurilised kurdid* privilegeeritumad.

Kurtide ajalugu käsitleb kurte **keelise ja kultuurilise vähemusena**. Keskpunktiks võivad olla üksikute kurtide elulood või kurtide kogukonna elu tervikuna, mida võib tematiseerida mitmeti: kurtide ühingud ja liidud, vaba aeg, sport, kurtide folkloor, teater, kunst jne. Vastupidiselt ootustele ei kujuta kurtide kogukond homogeenset gruppi. **Kurtide kogukond koosneb omakorda erinevatest gruppidest**: viioplejad, oralistid, hiliskurdistanud, vaegkuuljad, etnilised ja rassilised vähemused, homoseksualistid, vaesed jne.

Kurtide kultuuri traditsioonilised edasiantavad iseärasused on rahvuslikud viipekeeled, kurtide klubid, kohalikud, riiklikud ja rahvusvahelised ühendused, ajalehed ja ajakirjad, kirjandusteosed silmapaistvatest kurtidest isikutest, videod lastele ja täiskasvanuile kurtidest jutustajatest, tugev kogukonnasisene abielu kurtide partnerite hulgas, kurtide kohalikud ja rahvusvahelised teatrid, kohalikud ja rahvusvahelised spordiüritused (Rahvusvahelised Kurtide Suve- ning Talvemängud), kohalikud kurtide koolid, Gallaudet Ülikool Washingtonis, mitmesugused vibratsiooni ja/või valgussignaali abivahendid, kuuldekoerad, tekstitelefoniid, tekstiteleviisioon, subtiitrid.

Kurtide kultuuri algupäraseks kandjaiks peetakse kurtide vanemate kurte lapsi, kuigi kurtuse kogemiseks ja tunnetamiseks on mitmesuguseid viise (elu vaegkuuljana, oraalset kasvatatud kurdina jne.). Umbes 95%

kurtidest abiellub kurdi partneriga ja umbes 10% kurtidel vanematel on kurdid lapsed.

Kultuuridevaheliste uuringute põhjal on kurtide kultuuri võrreldud dominantkultuuriga (Ameerika kurtide kultuuri ja dominantkultuuri võrdlus) ja tehtud mõningaid üldistusi: näit. kurtide kultuur on pigem kollektivistlik kui individualistlik, selles väärtustatakse inimsuhteid (pikad lahkumisrituaalid, vastastikkuse printsiip, teenete osutamine); dominantkultuur on seevastu impersonaalne ja individualistlik (aeg on raha, töö on töö, vaba aeg on vaba aeg), kurtide kommunikatsioonis on kehakontakt intensiivsem. Enamik ühiskondi võrdsustavad kurtuse võimetusega kuulda helisid: **levinumad kurtuse stereotüübid on** näit. *oi kui kahju, et kurt ei kuule linnulaulu!*, *oi kui kahju kurt ei kuule muusikat ...* Enamasti on kurdi jaoks kuulja stereotüübiks telefoniga kõnelev inimene.

Keel ja kultuur on tihedalt seotud. Kurtide kultuuri esmaseks väljenduseks ongi nende keel — viiulemisest tuntakse neid kui kurte. **Kurtide viiukeel, aga ka nendepoolne kõneldava keele kasutamine peegeldab nende kultuurilisi arusaamu.** Selle uurimiseks on suurepärase materjal kurtide viiukeelne folkloor, milles peegeldub kuuljate maailmas elamise kogemus, keelelised ja kultuurilised kokkupõrked. Kurtide folklooril on mitmeid funktsioone: meelelahutuslik, hariv, identiteeti loov ja säilitav, grupi konformsust kinnitav. See vahendab kurdile indiviidile strateegiaid, kuidas kuuljate maailmas elada ja vastu pidada. **Rahvaluule ehk folkloor on aga kultuuriliselt kokkukuuluva rühma pärimus.**

FAKTE JA KOMMENTAARE ERIPEDAGOOGIKA OSAKONNA 30-AASTASELT ARENGUTEELT

Ants Reinmaa
Tartu Ülikool

Defektoloogiaeriala avamine TRÜs

Tänase eripedagoogika osakonna kujunemisele pandi alus defektoloogiaeriala avamisega Tartu Riiklikus Ülikoolis 1. septembril 1968. aastal. Tookord võeti statsionaarselt õppima 25 üliõpilast, kes olid edukalt sooritanud 4 sisseastumiseksamit. Eksamiteks oli kirjand ja suuliselt vastatavad eesti keel ja kirjandus, NSV Liidu ajalugu ja bioloogia. Uue eriala avamine oli suunatud eelkõige õpetajate ja logopeedide ettevalmistamiseks tööks erivajadustega (tookordse terminoloogia järgi anomaalsete)

lastega. Mitmetes linnades ja maakonnakeskustes (tookord rajoonides) töötasid logopeediakabinetid. Käivitatud oli teistest erinevate laste suunamine eri(internaat)koolidesse. Tööks nende lastega vajati selleks ettevalmistuse saanud õpetajaid-defektolooge. Seni oli neid väikesearvuliselt ette valmistatud Moskva ja Leningradi pedagoogilistes instituutides.

Defektoloogide ettevalmistuse alustamine Tartus ülikoolis oli oma-omoodi eksperiment kogu tookordse NSV Liidu jaoks. Nimelt oli senini vastavat ettevalmistust antud vaid pedagoogilistes instituutides. Üleliidulised õppekavad, milliseid tuli üldjuhul kohustuslikult rakendada, olidki koostatud instituutide nelja aastasele õppeajale. Nüüd tekkis võimalus koostada ülikooli viie aastasele õppeajale vastav õppekava. Seda tõsiasja on põhjust tähtsustada mitmel põhjusel:

- mõnevõrra suurenes, võrreldes üleliidulise tüüpõppekavaga, üldteaduslike distsipliinide osakaal;
- võimaldas lõpetajatele anda süvendatumat erialast ettevalmistust;
- suurenes võimalus õppetöö sidumiseks üliõpilaste teadusliku uurimistööga (kursuse- ja diplomitööde, aga samuti ÜTÜ uurimuste koostamisena).

Uue eriala õpetamise käivitamisega seotud esmaraskusi kandis pedagoogika ja metoodika kateeder. Tookordne kateedrijuhataja akadeemik Heino Liimets oli ise üks aktiivseid ettevõtmise toetajaid. Erudeeritud isiksusena väärtustas ta õpetajakoolituse selle suuna tähendust. Samas tõi eriala avamine kaasa hulgaliselt probleeme, alates koostatud originaalse õppekava kinnitamise taotlemisest kuni praktilise õppetöö korraldamiseni. Eripedagoogide ettevalmistus eeldab head koostööd mitmete teadusharude (meditsiin, psühholoogia, keeleteadus, pedagoogika jt) vahel. Nüüdseks latusalt toimiv süsteem vajas siis loomist. Kui üldainete õpetamiseks oli Ülikoolil korralik õppebaas, siis erialaainete õpetamiseks puudusid nii õppejõud kui õppematerjalid. Õppejõudude koolitamiseks kasutati võimalust suunata Moskvasse aspirantuuri defektoloogi diplomiga õpetajaid. Nii alustasid aspirantuuriõpinguid seal 1968. a. sügisel Karl Karlep ja Vladimir Vääränen, kellest said hiljem osakonna esimesed teaduskraadiga erialaõppejõud.

Erialaainete õpetamisse kaasati ka praktikuid. Logopeediat õpetas mittekoosseisulise õppejõuna filoloogilise haridusega tegevlogopeed Ester Lepik. Väiksemamahulisi kursusi õpetasid koolidirektorid Arkadi Reigo, Albert Kilk jt. Mitmeid erialakursusi kutsuti õpetama külalislektorid Moskvast NSVL Pedagoogika Teaduste Akadeemia Defektoloogia Teadusliku Uurimise Instituudist ja pedagoogiliste instituutide defektoloogiaosakondadest.

1971 lõpetasid K. Karlep ja V. Väärnen Moskvas statsionaarse aspirantuuri väitekirjade kaitsmisega. K. Karlepi uurimus käsitles abikooli õpilaste õigekirjavigu. V. Väärneni väitekirja keskendus abikooli õpilaste omavaheliste suhete uurimisele. Värsked pedagoogikakandidaadid asusid tööle TRÜ pedagoogika ja metoodika kateedris õppejõududena. Oma esimesed loengud eripedagoogika üliõpilastele olid nad pidanud juba aspirantidena. K. Karlepi poolt õpetatavateks põhiaineteks said emakeele õpetamise erimetoodika ja logopeedia. V. Väärnen luges oligofrenopedagoogika ja selle ajaloo ning diagnostika kursusi.

Aastaid 1968–1972 võib vaadelda kui defektoloogiaeriala õppesüsteemi rajamise perioodi. Iga-aastase uute üliõpilaste vastuvõtuga kujunes statsionaarne üliõpilaskond (veidi üle 100). Tööd olid alustanud esimesed kaugõppe üliõpilased. Olid koostatud esimesed ülikooli töörütmile vastavad õppeplaanid statsionaarseks õppeks (5 aastat) ja kaugõppeks aasta võrra pikema õppeajaga. Tööle olid asunud esimesed teaduskraadiga erialaõppejõud. Õppejõudude ja üliõpilaste koostöös oli alustatud eripedagoogikaalaste teadusuuringutega.

Eripedagoogika kateedri loomine ja tegevus

1972 loodi ajaloo-keeleteaduskonnas eripedagoogika kateeder. Kateedri loomine avas noore eriala arenguks uusi võimalusi. Ühtaegu tuleb kateedri loomist tollaegsetes oludes käsitleda kui selget tunnustust eelneval perioodil tehtule. Kateedri peamiste funktsioonidena nähti:

- eripedagoogikaalaste teadusuuringute korraldamist;
- üliõpilaste erialase ettevalmistuse tõhustamist;
- eriala õppejõudude järelkasvu kujundamist;
- õppe-metoodiliste materjalide ja õppekirjanduse koostamist tööks erivajadustega lastega.

Kateeder alustas tööd 4,5 koosseisulise õppejõu kohaga. Isikuliselt moodustasid kateedri esimese koosseisu:

ped knd Vladimir Väärnen kateedrijuhatajana ning õppejõud;

med dr Viktor Särgava (0,5 kohaga);

ped knd Karl Karlep;

filos knd Enn Koemets;

õpetaja Viivi Neare.

Kateedri kitsukesed ruumid paiknesid Ülikooli 18 (kohvikumaja) II korrusel. 1973 kevadel said esimesed 16 defektoloogiaeriala lõpetajat TRÜ diplomi, millel märgiti kvalifikatsioonina "abikooli õpetaja ja logopeed". Kõik lõpetajad suunati riikliku suunamiskomisjoni poolt erialasele tööle.

1. septembril 1973 toimus ajaloo-keeleteaduskonna reorganiseerimine kaheks eraldi tegutsevaks teaduskonnaks — filoloogiateaduskonnaks ja ajalooteaduskonnaks. Viimase koosseisu hakkas kuuluma ka defekto-

loogiaosakond ja selle tööd juhtiv eripedagoogika kateeder. Koosseisulisi õppejõukohti sai kateedril olema 5. Sealtpeale paiknevad ka kateedri ruumid Tiigi 78 õppehoones.

Kateedri mitmetahulises tegevuses on kõigil aegadel kesksel kohal olnud *teadusuurimuste* korraldamine. Uurimistemaatikat on otseselt mõjutanud koolide vajadused saada erivajadustega laste õpetamiseks teaduslikul üldistusel põhinevaid soovitusi. Nii on üheks juhtivaks uurimissuunaks kujunenud erididaktikate teoreetiliste aluste täpsustamine ja õpetamiseks vajalike erimetoodikate väljatöötamine. Nende uurimuste telje on omakorda moodustanud emakeele (lugema ja kirjutama) õpetusega seonduv. Intellekti arenguprobleemataikaga laste lugema ja kirjutama õpetamise probleeme, tulenevalt eesti keele omapärast, polnud varem tõsiteaduslikult uuritud. K. Karlepi poolt välja arendatud emakeele eriõpetuse probleeme analüüsiv uurimissuund on tänaseks kujunenud uurijate koolkonnaks, kuhu lisaks teaduskraadiga uurijatele (mag Kaja Plado, mag Marika Padrik) kuulub arvukalt tegevpedagooge üle Eesti.

Lisaks emakeele didaktikale on uurimustega kaetud ka mitmed matemaatika (dots Viivi Neare, dots Eha Viitar), koduloo ja loodusõpetuse (dots Ants Reinmaa), kunstiõpetuse (ped knd Eve Käerner) erimetoodika sõlmküsimused. Nendele uurimustele tuginevalt on koostatud õppematerjale ja õppemetoodilisi materjale koolidele, välja töötatud õppeprogramme ja riiklikke ainekavasid. Uurimismaterjalid on võimaldanud kaasajastada loengukursusi nii kraadiõppeks kui õpetajate täiendkoolituseks.

Prof. Jaan Kõrgesaare uurimused on haaranud laia probleemideringi nii eriõpetuse spetsiifilisematest küsimustest (nt. käitumishälbed, laste arengut ohustavad tegurid) kui ka hariduskorraldusest ja -seadusandlusest. Nende uurimuste tulemusi on avaldatud rahvusvahelistes väljaannetes. Uurimistemaatikas on olnud kindel koht ka arenguliste erivajadustega koolieelikute tunnetustegevuse, kõne arengu, mänguuskuste jms. arengularendamisel (Viivi Neare, Ülle Toome, Tiiu Puik). Mitmed uurimisteemad on olnud selge eripsühholoogilise suunitlusega, võimaldades selgitada õpilaste omavaheliste suhete kujunemise, isiksuslike omaduste arengu ning käitumise kujundamise seaduspärasusi (dots Tiiu Aunapuu, dots Eha Viitar).

Teadustöö tulemusi on alates 1978 regulaarselt avaldatud Tartu Ülikooli toimetiste sarjas. Nüüdseks on ilmunud 14 eripedagoogikaalast vihikut. Tavapärane on olnud artiklite ja teeside avaldamine teadusajakirjades ning mitmete teaduskonverentside kogumikes.

Suhteliselt tagasihoidlikuks ja väheefektiivseks jäi kateedri juures avatud *aspirantuuri* töö. Ühelt poolt tingis seda kindlasti tookordne NSVLs kehtiv VAKi poolt kehtestatud kord, mille kohaselt sai küll Tartus avada

ka eripedagoogika alal aspirantuuri, kuid puudus võimalus Eestis väitekirjade kaitsmiseks. 1975 avatud aspirantuuris õppis aastate jooksul kokku 11 aspiranti (neist 2, Marika Padrik ja Vahur Laiapea suundusid 1991 seoses aspirantuuri reorganiseerimisega magistriõppesse). Väitekirja kaitsesid esimene statsionaarne aspirant Ants Reinmaa (juhendaja prof I. Unt) ja mittestatsionaarsed aspirandid Eve Kärner (juhendaja dots K. Karlep) ning Ene Mägi (juhendaja H. Zamski Moskvast). Marika Padrik kaitses magistritööd (juhendaja K. Karlep) 1997. Eripedagoogika osakonna vilistlastest on aspirantuuri Moskvast lõpetanud J. Kõrgesaar.

Pingeline ja mahukas on kõigil aegadel olnud kateedri õppejõudude õppekoormus. Üks põhjusi on olnud õppetöö mahule mittevastav õppejõudude arv. Ehkki omaaegselt 5 koosseisuliselt kohalt suurenes õppejõudude arv 1988. a 9ni, oli see töömahtu arvestades ikka alla optimaalse. Seetõttu on aega nappinud üliõpilastele vajalike õppevahendite koostamiseks.

Kateedri õppejõudude tööd üliõpilastega on suuresti toetanud *lasteasutused-praktikabaasid*. Eripedagoogika eriala üliõpilaste ettevalmistuses on kõigil aegadel arvestatav osakaal olnud praktikumidel ja õppepraktikatel. Suurimat koormust on seejuures tulnud kanda Tartu Kroonuaia Koolil, Tartu Hiie Koolil, Tartu Emajõe Koolil, Tartu Herbert Masingu Koolil ning mitmetel lasteaeaedadel ja -kodudel. Paljud koolijuhid kui õpetajad ja logopeedid on aastaid osalenud üliõpilaste erialasel ettevalmistamisel mittekoosseisuliste õppejõududena. Nimetagem siinkohal vaid mõningaid: Tiina Kivirand, Ana Kontor, Eha Vihm, Maie Lõiv, Anu Pärmpuu jt Tartu Kroonuaia Koolist; Helgi Klein, Reeli Mišiniene, Riho Rodima, Hene Binsol, Urve Kullam, Kaie Parv, Katrin Pentšuk, Linda Ratnik jt Tartu Hiie Koolist; Krista Eller, Siiri Jõgi, Mai Suuder jt Herbert Masingu Koolist jpt.

Tihe on olnud kateedri koostöö *Eesti Eripedagoogide Liiduga* (asutatud 26. märtsil 1990). Liidu presidendist hr Vello Salistest on aastatega kujunenud kateedri mittekoosseisuline õppejõud. Koostöös EELiga on täiustatud nii üliõpilaste ettevalmistust kui õpetajate täiendõpet. Võimalust mööda on kateedri õppejõud olnud toeks EEL perioodiliselt ilmuva kogumiku "Eripedagoogika" ilmumisel. Liidu korraldusel toimuvad igaaastased suvepäevad on oodatud sündmus kõigile asjaosalistele.

Aastaid 1987–1992 on kateedri arengus põhjust vaadelda kui *uuenemis-etappi*. Muutused Eesti sotsiaal-poliitilises elus võimaldasid käivitada uuenemisprotsessi ka ülikooli elus. Eriala sisulist uuenemist püüti realiseerida uute õppekavade koostamisega. 1988 kinnitas ajalooteaduskonna nõukogu senisest oluliselt erineva õppeplaani. Erialselt tähendas see ettevalmistuse seniselt abikooli-keskselt suunitlusest liikumist erioõpetusele

tervikuna. Selle õppeplaani ideestik lõi eeldused ka üliõpilaste ettevalmistuse mõnevõrra suuremaks diferentseerimiseks. Samas oli see õppeplan üks vastuolulisemaid selles osas, mis puudutas nn punaseid aineid. Ehkki see polnud õppeplaani koostajate soov, pidid veel selles plaanis olema sellised õppeained nagu NLKP ajalugu, marksistlik-leninlik filosoofia, teaduslik kommunism jt. Endiselt jäi riigieksamina püsima lõpetamisel ka marksism-leninism. Need ebakohad õnnestus kõrvaldada 1990. a. kinnitatud õppekavaga. Ehkki see õppekava oli järjekordne samm edasi alanud uuenduste teel (sisaldas ka näiteks üle 450 tunni õppeaega valikainete õppimiseks), ei olnud ülikooli kui terviku juhtimisstruktuur ja õppetöökordalduse muutmine veel valmis suuremateks muutusteks. Küll aga küpsesid eeldused põhimõttelisteks uuendusteks. Suuresti aitas sellele kaasa ka alanud aktiivne välissuhtlus. 1991/92 õppeaastal valmis osakonna *põhimõtteliselt uus õppekava*, mis nägi ette eripedagoogilise ettevalmistuse jagunemise hälvikupedagoogika, logopeedia ja sotsiaalpedagoogika harudena koos nende omavaheliste kombineerimisvõimalustega alam-, kesk ja ülemastmel. Tööd alustas magistriõpe.

Kui Ülikoolis 1991/92 õa võeti vastu otsus seniste kateedrite töö reorganiseerimiseks ja korraliste professuuride loomiseks, olid meie sellekohased projektid ühed esimestest, mida asus arutama Ülikooli valitsus.

1. jaanuaril 1992 taastati ülikoolis filosoofiateaduskond. Selle moodustasid liituvad ajalooteaduskond ja filoloogiateaduskond ning filosoofia osakond. Senise ajalooteaduskonna koosseisus ühines filosoofiateaduskonda ka eripedagoogika osakond.

31. augustil 1992, sisuliselt oma tegevuse 20. sünnipäeval, toimus eripedagoogika kateedri viimane koosolek. Sellel koosolekul võeti vastu otsus kateedri tegevuse lõpetamiseks. Kateedri tegevusaja jooksul oli selles koosseisuliste õppejõududena töötanud 14 isikut: *Tiiu-Kai Aunapuu, Karl Karlep, Enn Koemets, Jaan Kõrgesaar, Eve Markvart, Viivi Neare, Marika Padrik, Kaja Plado, Tiiu Puik, Ants Reinmaa, Viktor Särgava, Ülle Toome, Eha Viitar, Vladimir Vääränen*.

Kateedrijuhatajad on olnud neist 3:

dots *Vladimir Vääränen* 1972–1977;

dots *Karl Karlep* 1977–1987;

dots *Ants Reinmaa* 1987–1992.

Osakonna areng aastast 1992

Ülikoolis tervikuna alanud põhjalikud uuendused, millega kaasnes seniste kateedrite baasil õppetoolide moodustamine osakonnades, andis eripedagoogika osakonnale võimaluse 2 õppetooli loomiseks. Osakonna arengukava kohaselt moodustati **hälvikupedagoogika õppetool ning logopeedia ja emakeele didaktika õppetool**. Juunis 1992 valiti korralisteks profes-

soriteks ped knd *Jaan Kõrgesaar* ja ped knd *Karl Karlep*. Rektori poolt 1. veebruaril 1993 kinnitatud õppetoolide õppejõudude koosseis oli järgmine:

1. Hälvikupedagoogika õppetool: prof Jaan Kõrgesaar, õppetooli juhataja ning õppejõududena dots Viivi Neare, dots Ants Reinmaa, dots Eha Viitar.
2. Logopeedia ja emakeele didaktika õppetool: prof Karl Karlep, õppetooli juhataja ning õppejõududena lekt Kaja Plado ja assist. Marika Padrik.

7 õppejõust 4 olid pedagoogikakandidaadid, dots E. Viitar psühholoogikakandidaat.

Viimastel aastatel on täienenud õppejõudude koosseis, kellest kõik on ka eripedagoogika osakonna vilistlased. Kohtadele valitud õppejõududena töötavad veel lisaks õppetoolide algses koosseisus nimetatutele assist. Piret Maibach (viibib lapsehoolduspuhkusel), assist Merit Hallap, assist Marje Koorits (kõik nad on rakendatud osakoormusega) ja assist. Regina Toom.

1993 väitles K. Karlep end ilmunud teadusartiklite põhjal TÜ pedagoogikanõukogus pedagoogikadoktoriks. Õppejõududest on magistritööd kaitsnud Kaja Plado augustis 1996 (teema "*Liitlausetate õpetamine õpiraskustega lastele*", juhendaja K. Karlep) ja Marika Padrik veebruaris 1997 (teema "*Sõnatuletusoskuste kujundamine alakõnega lastel*", juhendaja K. Karlep).

Lisaks kahele ülalnimetatutele on eripedagoogika nõukogu ees magistritööd kaitsnud veel osakonna vilistlased Anne Kõiv ("*Vaegnägijate toimetulek elus*", juhendaja J. Kõrgesaar ja P. Kenkmann) veebruaris 1997 ja Owe Petersell ("*Delinquency and Reaction Pattern Research in a transition society: the case of Estonia*", juh. J. Kõrgesaar ja J. Rink) augustis 1997 ning psühholoog Reet Montonen ("*8–9 aastaste II klassi edutute õpilaste võimete struktuur ja tagapõhi*", juhendaja J. Kõrgesaar) veebruaris 1997.

Jätkunud on töö uute õppekavade juurutamisel ja täiustamisel. Nii bakalaureuseõppe kui magistriõppe õppekavad on välja arendatud ülikoolis rakendatava ainepunkti süsteemis. Bakalaureuseõppe hälvikupedagoogika ja logopeedia harudes tuleb esimese kraadini jõudmiseks õppida 200 AP mahus (1 AP on õppemahu arvestuslik ühik, millele vastab 40 tundi tööd). Sotsiaalpedagoogika haru õppekava on üles ehitatud 160 AP mahule. Magistriõppe mahuks on 80 AP, millest 40 AP moodustab magistritöö koostamine. Lähiaastail peaks käivituma doktoriõpe, mille mahuks on 160 AP.

Tegevuse on lõpetanud omaaegne kaugõpe. 1992. aastaks oli eripedagoogika alal saanud lõpudiplomi 232 kaugõppijat. Aastatel 1993–1998

jaanuar on neile lisandunud veel 48 lõpetajat, mis teeb kaugõppe lõpetanute koguarvuks 280 isikut.

Eripedagoogika alal on Tartu Ülikooli statsionaarselt lõpetanud kuni 1992. aastani (*incl*) 369 isikut ning aastatel 1993–1998 jaanuar 80 isikut, mis statsionaarselt lõpetanute koguarvuks annab 449.

1996/97. õa toimus esimene õppurite vastuvõtt Avatud Ülikooli bakalaureuseõppe rühma.

Avatud Ülikool on kujunev õppevorm, mis peaks saama väljaarendatult rahuldama väga erinevaid haridusvajadusi (põhiõpe, kraadiõpe, täiendõpe jms). Avatud Ülikool on õppijale tasuta. Õppeteenustasu arutamise aluseks on 1 AP maksumus. Eripedagoogika AÜ bakalaureuseõppes oli see seni 500.– kr, järgnevast õppeaastast 600.– kr rühmatöö korral ning 800.– kr. individuaaltöö juhtudel, sh. ka väiksema kui 6-inimeselise rühma korral. Seoses kaugõppe töö lõpetamisega on seal pooleli jäänud õpinguid võimalik lõpetada Avatud Ülikoolis. 1998. a. jaanuaris kaitseski esimene AÜ õppur, endine kaugõppija, oma lõputööd. Seega on Tartu Ülikoolis eripedagoogika alal põhiõppe lõpetanud kokku 730 isikut.

Tuntav on olnud viimastel aastatel osakonna materiaalse baasi tugevne mine. Suurenenud on personaalarvutite hulk nii multimeedia klassis kui õppejõudude tarbeks. Kasutusse on võetud kaasaegne paljundus ja õppetehnika. Kõik see on võimaldanud täiustada nii õppe kui teadustööd. Tähtsusetlik on olnud osakonna arengule alates 1995.a. osalemine Euroopa Liidu PHARE TEMPUS-projektis "Hariduslike erivajadustega seotud õpetajakoolituse ümberkorraldamine Eestis". Projekti koordinaatori ja Eesti poolse sisulise juhi, prof J. Kõrgesaare eestvõttel on tehtud ära suur töö sellekohase õpetajakoolituse sisuliseks uuendamiseks ja õppebaasi tugevdamiseks. Alanud on aastaid takerdunud õppekirjanduse väljaandmine üliõpilaste tarbeks. Lisaks nimetatud projektile on saadud rahalist toetust Avatud Eesti Fondilt ning mõnedelt teistelki osakonna arengukava teostamiseks.

Alates 1997. a. jaanuarist kuulub eripedagoogika osakond sotsiaalteaduskonna koosseisu.

1998 toimunud korraliste professorite valimistel valiti hälvikupedagoogika professoriks taas Jaan Kõrgesaar. On alust loota, et osakonna kaasaegne väljaarendamine jätkub saavutatud heas tempos.

THE PERCEPTION OF SOCIAL CATEGORY "DISABLED PEOPLE" IN ESTONIAN SOCIETY

Anne Õuema
University of Tartu

Introduction

Since May 16, 1995, *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* serve the basis of disability policy in Estonia as a membership country of UNO. It is further enforced by passing the EU Social Charter in May, 1998. The level of social (societal) integration is the most obvious indicator which reflects the extent to which the equal opportunities to "disabled" and "non-disabled people" are guaranteed. The success of integration of "disabled people" at the level of society depends on variety of factors.

So far, the importance of rehabilitation of "disabled people" has been emphasized. There has been little stress on the readiness of the society as an influential factor for the integration of "disabled people", if at all. In Estonia, several studies have been conducted on the attitudes towards the "disabled people" mainly at level of school (see Moberg, 1996; Neare, 1994; Plado, 1997; Plado *et al*, 1997; Rääk, 1994; Tamm, 1997; Veisson, 1992).

Presumably, social groups are the engine of a democratic society. Therefore, the success of social (societal) integration of "disabled people" depends upon the readiness of the social groups to accept that integration.

Methodology

The aim of the study was to establish the level of readiness of different social subgroups for social integration of "disabled people" in Estonian society. The indicators of readiness are viewed as follows: the perception of (a) societal status of "disabled people", (b) general (internal or external) causes of "disability", (c) evaluation of importance of institutional assistance for "disabled people", (d) personal intention to help a "disabled person", and (e) interrelations between the indicators themselves (see figure 1).

The present study is a part and a by-product of a larger research project called *Social cognition*, aimed at the description of the perception and structure of values of Estonian people. In 1994, the questionnaire was composed and data collected by Olev Must, generously supported by a grant No 1100 by the Estonian Science Foundation. One chapter in this larger survey aimed at the investigation of attitudes towards marginal

subgroups in society (“the poor”, “ex-prisoners”, “alcoholics”, “disabled people”, etc.).

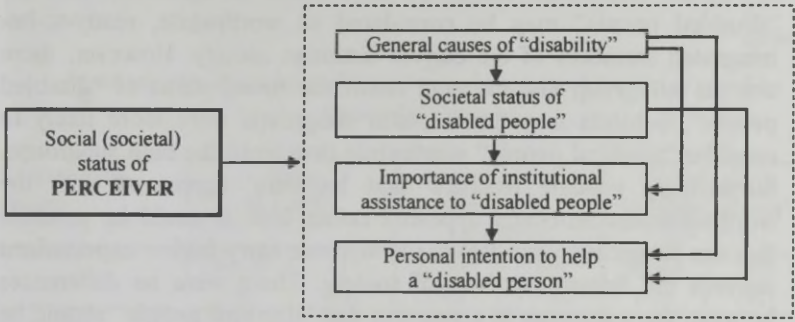


Figure 1. Theoretical model of research

Earlier, there has been some limited research in Estonia to discover the attitudes towards “disabled people”. Meaningfully of the wider scope, the sample of the present study is made up of ten respondent subgroups, each one with different social position.

Conditionally, these ten respondent subgroups interviewed may be divided between the “elite” and the “masses”. For the purposes of the present study, the “elite” are considered to be holding key or leading positions, governing some public sector or institution, to have a meaningful impact on the shaping of both the status and the position of “disabled people” at the societal level. The following five elite subgroups were questioned: members of the Riigikogu (Estonian Parliament); journalists; bank officials; lecturers; teachers.

As “masses” were considered those social subgroups which neither hold the key positions nor have a great effect onto the shaping of the position of “disabled people” in Estonian society. The following five subgroups from the masses were questioned: farmers; workers; retirees; the unemployed and prisoners.

The term “disabled people” was applied in the questionnaire with the aim to establish whether the social position of the respondent influences the meaning of the above-mentioned social category. The data obtained was processed by the SPSS Win package.

Results

The results are as follows:

1. All of the respondent subgroups were rather in agreement that the "disabled people" may be considered as worthwhile, ready-to-be-integrated members of the current Estonian society. However, there was an intergroup disagreement about the social status of "disabled people". Subjects from lower status subgroups were more likely to consider "disabled people" worthwhile than were the elite subgroups. Surprisingly enough, teachers' and lecturers' agreement with the worthwhileness-statement appeared rather low. It could be possible that the subgroups with higher social status carry higher expectations towards the fellow members of society. There were no differences between the subgroups in agreement that "disabled people" should be separated from others.
2. (a) Concerning the causes of "disability", there were no meaningful differences between the respondent subgroups while the overall rating in favour of "internal factors" was 52.6%. Between the subgroups, there was a different ratio of subjects declining to answer to this question. The elite subgroups exposed apparent difficulties when asked to rate the causal factors of "disability" as internal or external. One may explain this by the higher level knowledge of the elite subgroups about the diversity of the social category "disabled people".
(b) In none of the subgroups, the perception of causes of "disability" had no apparent impact onto the perception of the status of "disabled people".
3. (a) Subjects expected the state to provide support for "disabled people" in much higher degree than for other marginal subgroups. Controversially, there appeared to be quite strict differences between "elite" and "masses" subgroups, regarding the assistance provided by the state, voluntary associations and family to "disabled people" with the exception of teachers. Namely, teachers along with all the subgroups of "masses" rated the state obligation to provide assistance to "disabled people" higher than bank officials, journalists, lecturers and members of the Riigikogu. The "elite" subgroups rated higher the role of the family, voluntary associations and self-managing ability of a "disabled person", when compared to other subgroups. In sum, in the assistance of "disabled people" the role of the state was regarded as the most important by all subgroups. While the kind of assistance was not specified, however, subgroups with the greatest possibility to offer state assistance to "disabled people" rated the importance of state assistance the lowest among subgroups. Irrelevant to the causes, one

may consider the contradiction between the expectations of the masses and the elite as potentially troublesome.

Table 1

Assistance by the state, voluntary associations and family as rated by respondent groups*

Respondent groups	State (p= .000)		Voluntary associations (p= .001)		Family and "disabled person" (p= .02)	
	Mean (%)	SD (%)	Mean (%)	SD (%)	Mean (%)	SD (%)
Workers	67	24	16	14	17	17
Prisoners	66	30	15	15	18	24
Teachers	61	21	19	14	20	16
Retirees	61	26	21	15	19	18
The unemployed	60	23	20	14	21	17
Farmers	59	24	21	14	20	17
Members of the Riigikogu	54	22	22	14	24	17
Lecturers	53	19	22	11	25	16
Journalists	53	20	23	14	25	19
Bank officials	51	20	23	13	25	17
Total	59	23	20	14	21	18

(b) No relationship was exhibited between the perception of causal factors of "disability" and the perception of the relative importance of the institutional assistance to "disabled people".

(c) One may regard as of interest that the unemployed who did not agree with the separation of "disabled people", tended to stress the importance of family assistance to "disabled people". In other respondent subgroups, no such correlation appeared.

- The intention to provide shelter both for a "footless person" and for a "person with apparent mental deficiency" does not depend on the social status of subjects. The subjects were generally not willing to offer immediate help to a "footless person" or to a "person with apparent mental deficiency". Instead, their intention was to direct the help seekers to some concerned agency.

* Differences between respondent subgroups are significant.

Presumptions that (a) there is no correlation between personal intention to help a "disabled person" and rating of the importance of institutional assistance; and (b) there is a correlation between personal intention to help a "disabled person" and the perception of the status of "disabled people" or (c) of the causal factors of "disability", were valid only for some subgroups.

It is more likely that there may be correlation between personal intention to provide assistance and other factors under discussion inside those subgroups which probably encounter "disabled people" more often. It may be the case of teachers, as well as of the subgroups with lower social status.

Conclusion

Altogether, it appeared that the respondent subgroups with lower social status, as well as teachers performed somewhat higher readiness to integrate "disabled people" into the society than "elite" subgroups in general. This lack of initiative of subgroups which hold the key positions in society may be considered as a risk factor, potentially inhibiting the integration of "disabled people" into the society.

References

1. **Moberg, S.** Inklusiivinen kasvatuse rityisopettajakokelaiden silmin Suomessa, Virossa ja Yhdysvalloissa. Missugust isiksust me kasvatame? Konverentsi teesid. 18.–19. Okt. 1996, lk. 7–20.
2. **Neare, V.** Erivajadustega lapsed õpetaja hinnangutes // Kooliuuenduslane, 1994, Nr. 2, lk. 64–68.
3. **Plado, K.** Erivajadustega laps tavakooli? // Haridus, 1997, Nr. 7, lk. 13–17.
4. **Plado, K., Ader, K., Kaptan, E., Karelson, V.** Hariduslike erivajadustega lapsed Kagu-Eestis // Eripedagoogika, Oktoober 1997, lk. 19–24.
5. **Rääk, R.** Õpilaste ja õpetajate hoiakutest puuetega lastesse ja nende tavakooli integreerimisse // Eesti sotsiaaltöö küsimusi, Tallinna Pedagoogikaülikool, 1994, lk. 134–143.
6. **Tamm, L.** Hariduslike erivajadustega lapsed Rannu Keskkoolis. Lõputöö: käsikiri. TÜ Täienduskoolituskeskus. 1997, 42 lk.
7. **Veisson, M.** Noorukite hoiakud puuetega inimeste suhtes // Haridus, 1992, Nr. 6, lk. 24–31.

ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ — ВАЖНЕЙШИЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Н. Ефименко

Институт педагогики АПН Украины

Решение сложных задач, стоящих перед педагогической наукой на современном этапе, требует глубокого изучения и творческого использования достижений, имеющихся в педагогической теории и практике.

Среди ученых-дефектологов с мировым именем почетное место принадлежит И. А. Соколянскому. Разноплановой была его педагогическая деятельность и богатым — творческое наследие. В Украине Соколянский И. А. стоял у истоков становления и развития педагогической науки. В 20-е–30-е годы он принимал активное участие в работе Наркомпроса, в создании Научно-исследовательского института педагогики (1926) и Научно-исследовательского института дефектологии (1930). Занимая руководящие должности в системе народного образования, он внедрял важные теоретические положения в педагогическую практику. Это относится к определению сущности и задач общей педагогики как науки, социального воспитания детей, борьбы с детской беспризорностью, детского движения, воспитания детей в семье, организации и содержания процесса обучения в школе.

Начав свою трудовую деятельность в должности учителя школы глухонемых, он изучал особенности их психического развития, методики обучения, в частности, чтения с губ, формирования устной словесной речи, использования жестовой и дактильной речи. Внимание ученого привлекали и слепые дети. Однако наиболее весомый вклад внес И. А. Соколянский в решение проблемы слепоглухонемоты. Еще в свои студенческие годы он начал изучать детей со сложными дефектами. Идея организовать обучение таких детей не покидала его на протяжении многих лет. Он организовал впервые в Украине экспериментальную школу-клинику для слепоглухонемых в 1923 г и на протяжении всей жизни занимался вопросом слепоглухонемоты. Его главной педагогической концепцией было обоснование (на основе физиологического учения о высшей нервной деятельности) возможностей достижения слепоглухонемыми высокого уровня развития в условиях специально организованного педаго-

гического процесса. И он подтвердил это на практике обучения слепоглухонемых.

Неоценимым является учение И. А. Соколянского для общей и специальной психологии, педагогики и философии.

Многие работы Соколянского И. А. стали библиографической редкостью, что не позволяет широкой педагогической общественности знакомиться с его творческим наследием.

В Украине готовится к изданию работа о его педагогической деятельности в связи с приближением знаменательной даты — 110-й годовщины со дня рождения выдающегося ученого, педагога-новатора, дефектолога исследователя, чьи идеи не потеряли значения и в настоящее время.

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

А. И. Капустин, С. В. Сарнацкий
г. Славянск, Украина

Ретроспективно-исторический подход с одновременным видением перспектив дает возможность более четко осветить не только ошибки и отдельные достижения прошлого опыта, но и лучше понять то, что происходит. И, всматриваясь вдумчиво в современные педагогические задачи, мы должны дать себе ясный отчет в том, что вопросы, которые созрели, рождены не сегодняшним днем, они выношены и мотивированы далеким, а иногда и очень далеким прошлым.

На фоне истории цивилизации генезис специфических форм обучения от античности до наших дней представляет собой ряд четко очерченных этапов, каждому из которых соответствуют изменяющиеся во времени разные типы учреждений, составляющие важнейший элемент любой педагогической системы. Если вначале дело касалось лишь накопления разрозненных сведений без четкого плана их систематизации, то далее в результате осмысления и обобщения опыта происходит концептуализация опыта обучения, логически трансформировавшаяся в системы образования. Обучение становится атрибутивным свойством и не мыслится вне форм социокультурных проблем. Современная педагогика — это не только теория, но и наука о педагогических системах, которые рас-

матривают не конкретные вопросы обучения, а общие принципы, закономерности и механизмы функционирования и развития педагогических систем, фундаментальные интегративные проблемы воспитания.

Обратившись к некоторым моделям абстрактной структуры педагогической системы, можно выделить один из элементов — организационные формы педагогической деятельности. Анализ эволюции отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии позволяет проследить расширение и реформирование специальных учебных заведений, возникновение и создание новых организационных основ национальных систем специального образования:

- от первых прецедентов заботы об инвалидах до осознания необходимости признания людей с выраженными отклонениями в развитии;
- от оригинальных индивидуальных попыток обучения и воспитания аномальных детей к созданию параллельной системы обучения для детей, которые не в состоянии усвоить образовательный стандарт в определенный срок.

Если окинуть взглядом историю развития типов учреждений для аномальных детей, их видоизменений, то можно увидеть, что в периоды неопределенности, функционирования тоталитарной педагогики лучшие ее представители, начиная с листа, сумели вдохнуть в только открывающиеся специальные учреждения вместо хлыста и голой псевдонаучной схоластики дух гуманизма, самоотверженной любви к детям (этим изгоям общества), неиссякаемый оптимизм, разрушая при этом общепринятые “удобные” нормы официальной морали.

Через все времена проходит идея подвижничества, самоотречения во имя науки и того “центра”, вокруг которого должна вращаться вся система обучения и воспитания. Этот центр — ребенок.

XX столетие наметило пути, которыми должно идти специальное образование. Будет ли это путь дифференциации и усовершенствования структуры параллельной образовательной системы, пойдет ли она путем полной интеграции, будут ли отцы и дети иметь право выбора различных педагогических систем — ответы на эти вопросы могут быть получены, наверное, только в XXI столетии. А возможно, это будет возрождение апробированных практикой и временем оригинальных учреждений для аномальных детей (Сеген, Вуазен, Гуггенблюль, Меннель, Вайс, Кашенко и др.).

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДНЫХ ПРОЦЕССОВ ОБЩЕСТВА

Н. Н. Малофеев

Москва, Институт коррекционной педагогики

Предметом проведенного исследования являлся процесс становления и развития системы специального образования в России в сравнении с другими странами Западной Европы. Были выявлены и описаны общие закономерности развития национальных систем специального образования, их социо-культурные детерминанты, а также специфические особенности становления и развития государственной системы специального образования в России.

Сегодня Россия, как и вся западная цивилизация, находится на определенном этапе эволюции отношения к лицам с отклонениями в развитии, характеризующемся тем, что на смену старой парадигме государственного и общественного сознания “полноценное большинство — неполноценное меньшинство” приходит новая — “единое сообщество равноправных людей”. Признается право личности на самость, индивидуальность.

При таком понимании вычленение и социальное маркирование любых меньшинств, в т.ч. лиц с отклонениями в развитии (понимаемых ранее как неполноценные меньшинства в социуме) становится недопустимым. Западные страны в 70-е годы провозглашают курс на полную интеграцию инвалидов и лиц с отклонениями в развитии в общество, соответственно — отказываются от традиционной терминологии уничижительного и оценочного характера (“дебил”, “ребенок-Даун”, “идиот”, “имбецил”, “умственно отсталый”, “глухой”, “слепой” и т.д.). Дифференциальная характеристика их социальных потребностей начинает даваться во всех официальных документах через раскрытие понятия “особые нужды”, а различные потребности в сфере образования определяется через раскрытие понятия “особые образовательные потребности”. Законодательство на уровне мирового сообщества зафиксировало это понимание в Декларациях ООН: “О правах умственно отсталых лиц” (1971), “О правах инвалидов” (1975), Российская Федерация ратифицировала их в 1991 г. Таким образом государство продекларировало осознание особых образовательных потребностей по отношению ко всем без исключения нуждающимся (а не только по отношению к тем категориям детей с нарушениями в развитии, которые считались

“обучаемыми” и уже находились в системе специального образования), причем, начиная с первых лет жизни ребенка, и в условиях предоставления родителям права выбора форм обучения.

Ратификация Деклараций ООН — чрезвычайно важный демократический шаг государства, означающий, что Россия взяла курс на планомерное преобразование системы специального образования с целью ее перевода на принципиально новый этап развития, на построение системы специального образования нового типа.

Одной из главных задач социальной политики России в конце 90-х гг. провозглашается устранение неравенства в сфере социальной защиты и охраны здоровья граждан. В условиях происходящих в стране экономических преобразований возникла проблема поиска новых подходов к формированию государственной помощи в отношении детей с ограничениями здоровья (с особыми образовательными проблемами).

В Российской Федерации 1,7 млн. детей (4,5% от популяции) нуждаются в специальном образовании. Квалифицированную коррекционную психолого-педагогическую помощь в государственных учреждениях получают менее 2/3 нуждающихся. Наименее развита система помощи детям дошкольного и раннего возраста.

Сегодня в стране предпринимаются попытки создать систему специального образования нового типа, соответствующую духу и букве международных конвенций, что предполагает:

- охват системой образования всех без исключения детей с особыми образовательными потребностями;
- максимально раннее (с первых месяцев жизни) выявление и диагностику особых нужд ребенка и семьи, особых образовательных потребностей ребенка;
- максимальное сокращение разрыва между моментом определения первичного нарушения в развитии ребенка и началом комплексной медико-психолого-педагогической реабилитации;
- расширение временных границ специального образования — нижняя граница — первые месяцы жизни, верхняя граница — вся жизнь;
- расширение пространственных границ специального образования, т.е. целенаправленное обучение ребенка за пределами собственно образовательного учреждения;
- обязательное включение родителей в процесс обучения ребенка и их особая целенаправленная подготовка силами специалистов;
- новое соотношение между собственно образовательными достижениями в области жизненной компетенции, смещение смыслового центра в сторону личностного, социально-эмоционального

развития, развития самосознания, сознательной регуляции поведения в социуме;

- выдвижение всего комплекса специальных коррекционно-развивающих задач (которые не включаются в содержание образования нормально развивающегося ребенка того же возраста);
- построение всех необходимых “обходных путей” обучения, использование специфических методов, приемов, средств обучения;
- более дифференцированное, “пошаговое” обучение, которое в большинстве случаев не требуется в образовании нормально развивающегося ребенка;
- значительно более глубокую, чем в массовом образовании, дифференциацию и индивидуализацию обучения, особую организацию образовательной среды;
- новый механизм взаимодействия структур массового и специального образования.

Определяя стратегию и тактику перехода системы на новый этап своего развития, было важно учитывать, что Россия изменила курс в условиях, принципиально отличных от условий перехода к этому же курсу в странах западной Европы.

Переход на новый уровень (по нашей классификации в новый период) отношения к инвалидам, осуществленный в Европе в 70-е годы, начался в России не только на два десятилетия позже, но и осуществляется в принципиально ином контексте:

- не на основе длительного эволюционного развития демократических изменений в государстве и обществе;
- не на этапе экономического подъема, а в ситуации затяжного и глубокого экономического спада в стране, кризиса всех институтов государства;
- не на основе совершенствования ранее действовавшего законодательства в сфере специального образования, а при отсутствии Закона о специальном образовании и впервые возникшей в истории государства необходимости его разработки.

Важнейшей особенностью этапа является то, что к моменту ратификации Россией Деклараций ООН (1991), в стране не был достигнут тот уровень развития сети специальных образовательных учреждений и тот уровень охвата нуждающихся в специальном образовании детей, который был достигнут развитыми странами к 70-м годам.

Проведенное исследование доказывает обязательность учета указанных различий при разработке стратегии и тактики перехода системы на качественно новый этап своего развития и демонстра-

рует принципиальную невозможность прямого использования, копирования зарубежных моделей, западного опыта решения аналогичной задачи.

В России к 90-м годам сложилась уникальная по сравнению с Западом ситуация. В то время, как действующая система еще не способна полностью (во всех регионах, на всех уровнях) обеспечить особые образовательные потребности даже тех детей, которые должны быть охвачены специальными образовательными услугами в соответствии с имеющейся законодательной и научно-методической базой, государство декларирует право на особые образовательные потребности по отношению ко всем без исключения нуждающимся, ко всем возрастам, включая младенческий, ко всем формам организации образования, включая интеграцию, право на выбор.

Таким образом, сложилась объективная необходимость одновременно обеспечить условия для полноценного функционирования ныне действующей системы в полном объеме и параллельного научного проектирования основ системы специального образования нового типа.

Результаты исследования явились основой для разработки перспективной программы исследований Института коррекционной педагогики РАО, направленной на параллельное согласованное решение двух задач:

- научно-методической поддержки ныне действующей системы специального образования;
- научного проектирования компонентов системы специального образования нового типа, базисом которой является система раннего (с первых месяцев жизни ребенка) выявления и ранней медико-психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии ребенка.

THE FACULTY OF SOCIAL SCIENCES
UNIVERSITY OF HELSINKI
FINLAND

II

Õpetajakoolitus **Teacher education** **Подготовка учителей**

THE FACULTY OF SPECIAL EDUCATION: THREE STAGES OF DEVELOPMENT AND FUTURE PERSPECTIVES

Jonas Ambrukaitis
Šiauliai University, Lithuania

Special educators have been trained at the Šiauliai University since 1960 (used to be Pedagogical Institute). During four decades three stages of development can be envisaged.

The first stage (1960–1974) was the period of formation: starting from the first course of special educators and the establishment of the Faculty of Special Education, as an independent unit, in 1975. During this period of time 756 students received graduation diplomas: 340 of them were full-time students and 416 were distance learning students. In 1968 the Department of Defectology (initial version of nowadays special education) with the Head of the department V. Karvelis was established. In 1970 research centre of visually impaired and mentally disabled children was established within the Department of Defectology. It was funded by the national association of visually impaired people. The first dissertations on special education were defended by: V. Karvelis (1962), L. Dargeviciene (1971), A. Garšviene (1972), J. Ambrukaitis (1973); and on medicine by J. Daulenskiene (1973).

The second stage began in 1975, when the Faculty was established. This stage lasted till 1990. 1107 special educators were trained during this period of time: 393 in full-time department and 714 in the distance learning department. The establishment of an independent unit i.e. the Faculty of Special Education was of paramount importance to the further development of the training process of special educators: the lecturing staff was encouraged to develop professionally i.e. to enter doctorate studies and write dissertations. This stage was simply a burst of dissertations defended by: I. Elijošiene, V. Ozolaite, J. Pumputis (1975), L. Kaukenaite, R. Ivoškuvienė, R. Kaffemanas, V. Pobrein (1976), O. Štitieliene (1978), L. Bobrova, V. Gudonis (1979), A. Juodraitis (1981), A. Ališauskas (1982), J. Petruševičius (1985) etc. During the same period the first dissertation of Habilitated Doctor was defended (V. Karvelis, 1980). The increasment in number of highly qualified lecturers served as a basis for the re-organisation of the Department of Defectology into two

independent departments: the Department of Speech Therapy, Education, Psychology and Medicine and The Department of Special Teaching Methodology. It happened in 1982. In 1983 the Faculty of Special Education moves from the rented premises at Šiauliai medical school into the new central building. Such factors as: high professional qualification of lecturing staff, favourite working conditions and comparatively high academic level of students add a lot to the working standard of the whole faculty. The faculty provides facilities for two international conferences-seminars (1975, 1985) and organises national scientific — methodological conference (1983), during which not only academics but also practitioners, former students of this faculty, read their reports. The majority of lecturers of this faculty has achieved professional maturity and are the most active scientific and methodological researchers. They are authors of the manuals for special schools (J. Ambrukaitis, I. Elijošiene, V. Ozolaite, V. Pobrein), and numerous scientific books and articles. It has positive influence on both theoretical and practical training aspects of prospective special educators. Lecturers start publishing their lecture notes. Students follow the positive example of the lecturers and participate in students' research, write more course papers (assignments) instead of passing final examinations. The best students are involved in scientific research throughout all studying years. Nevertheless, at the end of this stage, ideas of "Renewal" spread in the air. Old type special schools are criticised as well as the work of special educators. A radical change in our value system took place in 1989–1990 when the new concept of special education was being developed. The positive experience of other countries was taken into consideration. Essential changes in our system of education, including special education, were forthcoming. The reform is still in progress. We had to react to these changes. The third stage of our development began.

The third period, which began seven years ago, was the shortest one, but the most important in changing our attitudes towards special education in general. **Firstly**, in the soviet years children with disabilities were considered to be abnormal. Today we call them "children having social educational needs". Today's concept contains ideas of socialisation, normalisation, and integration as opposition to separation and segregation. Education of such children in mainstream schools is nothing without appropriate special provision. Our legislation protects the interests of disabled children. Lithuanian Law of Education (1991) requires to educate children as close to the place of parents' residence as possible. **Secondly**, changes in the attitude towards children with special physical needs and learning difficulties influence the content of their curricula, teaching methodology and the process of teacher training. The process of

renewal was most intensive in 1993–95 when the Faculty of Special Education participated in the international TEMPUS project and in the development of the new concept of education in Lithuania. The international programme gave us a perfect chance to look at the experience of Great Britain and France.

The most important facts of the third stage (1990 – till now): 769 students got diplomas of special educators (439 in full-time department and 330 in the distance learning department). In 1995 the graduate of our faculty V. Gudonis defended the doctorate dissertation in special psychology and in 1998 he became the true member of the Academy of Sciences. A. Garšviene and R. Ivoškuvienė published the manual for university students “Speech Therapy” (1993); O. Štitiienė has prepared four mathematics textbooks for the I, II, III and IV the forms of special schools; J. Pumputis has published three history manuals for the VII, VIII and IX forms of special schools; J. Ambrukaitis has prepared three new Lithuanian language manuals for the II, III, VI, IX forms of special schools; J. Ambrukaitis and A. Velavicienė for the VII form; new Lithuanian readers were published by V. Ozolaite (II form), V. Pobrein (V and IX the forms); J. Ambrukaitis has published four collections of didactic materials on teaching Lithuanian for the II, III, IV and V forms of special schools; a handbook for teachers “Teaching Lithuanian language in the II–IV forms of special schools” (1991); a book “Peculiarities of child’s development: identification and assessment” published by A. Ališauskas was a great success with readers (1996); a collection of handbooks of handicraft methodology in special schools by L. Kaukenaite; joint publication presented by the departments of special methodologies “Education of children with mild learning difficulties” (1995, compiler: J. Ambrukaitis and 1996 J. Ambrukaitis and O. Štitiienė); a book “Children with special educational needs” (1997 and 1998, the author J. Ambrukaitis) and etc. A new department of Social Education and Psychology was established within the Faculty of Special Education (the Head of the Department V. Karvelis). It gave roots to the new speciality of social pedagogues. The faculty has become a member of another international TEMPUS programme (1996), the first graduates (1995, 1996, 1997) were awarded bachelor degrees and studied according to the new study plan, first graduates (1996 and 1997) were awarded Masters degrees. Participation in international programmes, publishing work of the international journal “Bridges” and reformation of special education in Lithuania gave a strong impulse to the scientific research in our faculty. The proof of that can be numerous reports for the scientific conferences annually held in our faculty. They have to split into narrower spheres of research. the Department of Social Education and Psychology (1997) and

the Department of Special Methodologies (1996 and 1997) were the organisers of such conferences. The need to research special educational difficulties has always been the distinctive feature of our faculty. It is the source of constant life and renewal. Nevertheless, rich experience of work in our faculty has proved, that in order to achieve efficient results, we need a co-ordinating body, which could function outside the limits of the faculty as well as within it. As a response to this need Special Education Research Centre (director J. Ambrukaitis) was established in 1996. The main goals of this Research Centre are as follows:

- To analyse the problems of socialization among disabled children and adults Lithuania.
- To design new educational programs for disabled children, to apply new teaching methods and to assess the efficiency of those.
- To publish scientific recommendations for practitioners: teachers and social workers.
- To research the experience of children with special educational needs, to organise scientific discussions, seminars, competitions, conferences.
- To encourage and expand international relationships in the sphere of special education.
- To facilitate professional development of special educators and to expand research in the sphere of special education.
- To encourage integration of children with special educational needs into mainstream institutions and to facilitate the reform of education in Lithuania.

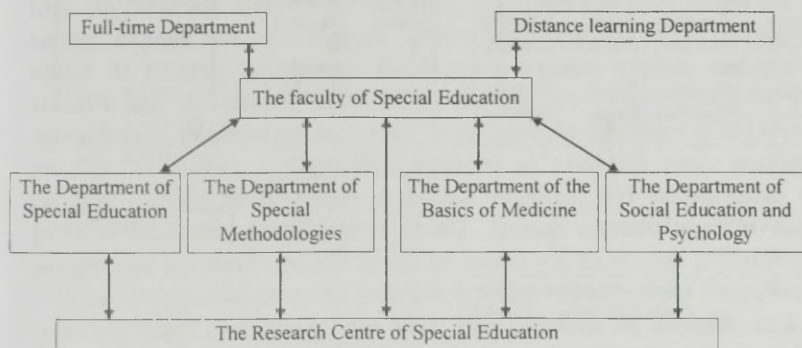
The content of the comprehensive curriculum is completely different from the previous one. At present five different specialisations of BA qualification degree and five specialisations of MA degree are available at our Faculty. Some of the specialisations are joint e.g. speech therapy is studied alongside with special education. The comprehensive studying process is much more democratic and independent than before. Although the content and duration of studies are restricted by the modules and study plans, a student has a right to work according to the individual plan, which can prolong or shorten the duration of studies.

During the first two years of BA studies general humanitarian subjects dominate. They have the goal to develop general humanitarian culture of the prospective pedagogues. They are as follows: the History of Lithuanian Culture, Lithuanian Ethnography, the History of Ethnoculture, Lithuanian and Children's Literature, Lithuanian Language, Foreign languages, Politology, Philosophy, Computer Science, General Psychology, Basics of Medicine: Neurology, Child's Anatomy, Physiology and Hygiene, Forms of Mental Disability, Child's Psychopathology, Anatomy and Pathology of Language and Hearing etc. The practice teaching is

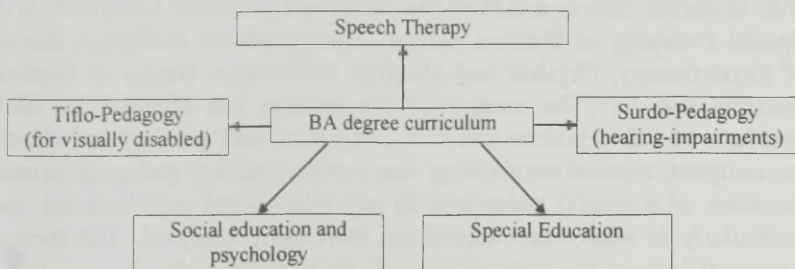
introduced from the very first stage of studies i.e. Arts and Methodology, Handicrafts and Methodology, Practice of classroom teacher and etc. In order to acquire BA degree (during the third and the fourth years of studies) and to become a qualified special educator and speech therapist a student needs specific pedagogical, psychological and methodological knowledge. The following subjects as: Basics of Pedagogy, Speech Therapy, Methodology of Teaching Lithuanian Language, Mathematics, Nature, Geography have been introduced. Students have their practice teaching periods in both mainstream and special schools. Every term a student has to choose several optional subjects: Computer Technology, Creative Arts (arts, music). Special educators with BA degree and one year of practical experience have access to MA studies in the Faculty of Special Education. Some alternative BA degree study programs (e.g. social education, education of visually impaired, surdo-pedagogy) are offered during the third and the fourth years of studies.

THE STRUCTURE OF THE FACULTY OF SPECIAL EDUCATION

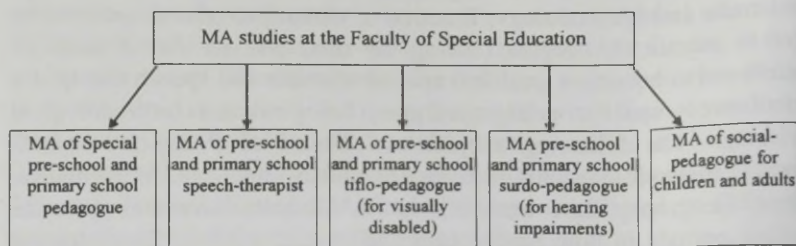
Scheme 1



Scheme 2

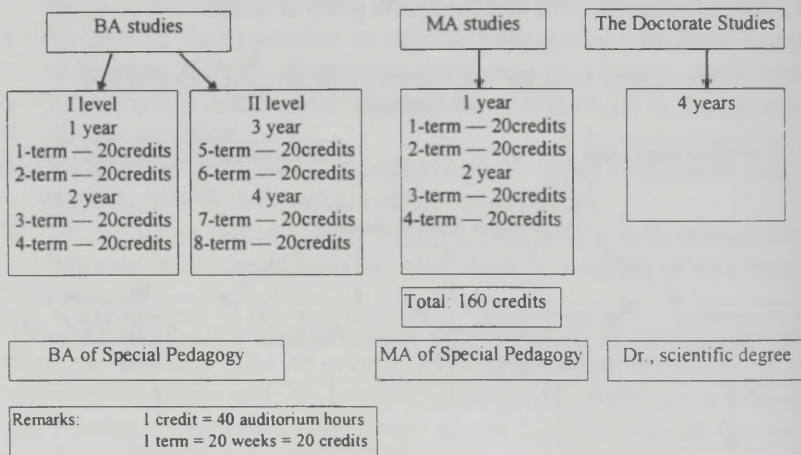


Scheme 3



Scheme 4

The Structure of Training Special Pedagogues



Recently, thanks to the international TEMPUS programme, we have introduced new subjects which did not exist before: Education of Children with Moderate, Severe and Profound learning difficulties; Comprehensive Special Pedagogy in Western Europe; Ethnographical Pedagogy; Basics of Physiotherapy; Physical and Mobility Difficulties; Basics of Psychotherapy and etc. The content of the lectures has changed as well: problems of SEN children and their integration into mainstream schools are analysed; medical terminology was transformed into pedagogical one; functions of a special pedagogue in any educational establishment and particularly in mainstream school are thoroughly analysed. The methodology of lectures has changed as well: audio-visual aids (videos, slides, overhead projectors) have become an inseparable part of the lectures. The

students of distance learning department are provided with printed handouts, copies of home assignments, lists of literature and other materials. The methodology of examinations has become different. The popularity of tests and written type of examination is constantly increasing. The organisation of practice teaching was radically modified. A new type of practice i.e. "observation practice" (the work of classroom teachers) during the I and II study years and the practice of special pedagogues in mainstream schools during the III study year were introduced. New guidelines and introductions for practice teaching have been developed. Before going to the practice placements all students are provided with the new instructions. The lecturers of our Faculty have prepared special courses on SEN children and successfully have been delivering them in the Faculties of Humanities, Mathematics and Pedagogy.

Future prospectives

Taking into account comprehensive material and technical conditions of the Faculty of Special Education (within the University and outside of it), its fruitful co-operation with Northern and Western European countries, high professional level of the lecturing staff, we not only could but also should expand our activities in future. The first and major perspective could be training of special pedagogues for pre-schools and primary schools and developing research in this sphere. This should be done immediately, because the National Programme for Children with Developmental Difficulties stresses the necessity to establish early prevention services, which need highly qualified medical and pedagogical staff (special educators, social pedagogues, speech therapists). The second perspective for development could be training educational psychologists. Our mainstream schools can provide working positions for them, but we lack qualified specialists. We have ten Doctors of Science and one Habilitated Doctor whose major theme of research is educational psychology. We can only hope for their resolution and enthusiasm in training perspective educational psychologists.

THE ROLE OF HUMAN BIOLOGICAL STUDIES IN THE EDUCATION OF SPECIAL TEACHERS

Abstract

József Buday

Bárczi Gusztáv College of Special Education,
Department of Pathophysiology

The paper summarizes the importance of human biological and medical subjects in the training of special teachers. These subjects have traditionally been included in teacher-training in Hungary since the turn of the century.

Special teachers often have to work as a member of a team. There are other professionals in these teams: medical doctors, psychologists, speech therapists, gymnastics teachers, etc. Different professionals speak different languages but the efficiency of the team's work depends on their understanding each other. Therefore special teachers have to understand and use exactly the medical terminology and also the terminology of other professions.

Special teachers often have to build personal development programmes for an individual child based on medical findings without having any opportunity to consult the doctor. Misinterpreted findings can have an adverse effect on the developmental work.

Great progress can be observed in the human biological subjects in the last three decades. The new knowledge is mainly around two topics: human genetics and research into the brain. Both can help us understand the aetiological background of mental damages.

The author's opinion is that human biological and medical knowledge are fundamental for special teachers and would be important for all teachers.

HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTE ALASEID ARENDUSÜLESANDEID

Jaan Kõrgesaar

Tartu Ülikool

Alljärgnev tekst saadeti aprillis hariduskontseptsioonide arutelule ning Riigikogu kultuurikomisjoni liikmetele ning kahele ministrile. Pakun seda ka konverentsile HEV'98 kui võimalikku alust aruteluks, täiendusteks ja parandusteks.

Lugupeetavad ministrid hr. Mait Klaassen ja pr. Tiiu Aro, lugupeetavad Riigikogu liikmed, hariduskontseptsioonide arutelul osalejad

Seoses Eesti hariduskontseptsiooni aruteluga tahaksin rõhutada vajadust käsitleda hariduslike erivajaduste (HEV) teemat Vabariigi hariduspoliitika raamides ühe väga selgepiirilise osana sellest. "Eesti Haridusstrateegia" (EHS) nime kandev dokument käsitleb nimetatud teemat suhteliselt adekvaatselt. Paraku läheneb HEVle pigem kui elukestva õppimise ja innovaatilise arenguliini paratamatule sotsiaalabimaigulisele kõrvanähtele Presidendi Akadeemilise Nõukogu poolt avalikule arutelule esitatud dokument nimega "Õppiv Eesti" (ÕE). Absoluutselt ebapiisavalt käsitletakse nimetatud teemat ka dokumendis nimega "Eesti haridusstsenaariumid 2015" (E2015). ÕE ja E2015 kontekstist ilmneb, et vaid üksikutele õpilastele, kes ei suuda täita põhikooli ühtlusnõudeid, võimaldataks õppimine erioppekava alusel. EHSi platvorm on lähedane kehtiva Põhikoolija Gümnaasiumi õppekava omale. Tuleb koostada kooli-, klassi ja individuaalseid õppekavasid, pöörates erilist tähelepanu andekusest tingitud erivajadustega lastele, kaaluda erikoolide vajalikkust, tagada adekvaatne õpe muukeelsetele õppuritele.

Hariduslikke erivajadusi ilmneb aga vähemalt veerandil õppuritest. Nende hulgas on väike rühm, alla protsendi, eriliselt andekaid, teist samapalju raskete keha-, vaimu- ja meelepuuetega lapsi. Arvukalt kohtame aga muukeelsest keskkonnast eesti koolis raskustesse jäänuid, ebasoodsatest kasvuoludest tulnud, kõne- ja käitumishälvete ning õpiraskustega õpilasi. Unarusse jäetuna ei realiseeru nende noorte inimeste potentsiaal, nihestub isiksuse areng ja väärtushinnangud, loomata ja/või täitmata jäävad mitmed nõudlikud töökohad, raskematel juhtudel kaasneb sellega tarbetu koormus sotsiaalabi- ja õiguskaitse-süsteemidele. Käsitlemata jääb HEV-indiviidide osa tööjõuressursina. Vajadust käsitleda HEV teemat omaette selgepiirilise osana hariduspoliitikast tingivad ka Eesti valitsuse poolt aktsepteeritud võrdsete võimaluste Standardreeglid, tööhõive- ja kutseharidusküsimuste kaudu ka ühinemisprotsess Euroopa Liiduga. ÕE viitab HEVi rahuldavaile riigikoolidele, kuid jätab avamata nende koolide arengusuunad. EHS, nagu märgitud, viitab neile samuti kui küsitava väärtusega nähtustele. Märgitagu, et "üksikute haigete laste" doktriin oli aluseks endise NSVL 1936. aasta drakoonilisele haridusreformile. Teisalt on totaalne (erikoolideta) puuetega ja puueteta laste koosõpe arenenud maailmas pigem raskestijärgitav erand (Rootsi, Norra, Itaalia) kui reegel. Eestis on viimase kümnendiga vähenenud erikooliõpilaste arv 3,5%lt 2,6%le, vaatamata viimastele arengutele on ikka veel vähearenenud koolijärgne kutseõpe ja hoopis korraldamata on koolijärgne kaitstud ja/või toetatud elu ja töö. Tavakoolis rahuldavat HEVte osa on langenud

umbes 7%lt 5%le (individuaalsete õppekavade vastav potentsiaal takerdub seni aukliku seadusandluse ning koolituse taha), samas on oluliselt kasvanud koolist väljalangevus ning noorsoo kuritegevus. Pedagoogide läbiõppimine ning õpilaste käitumishälvete vaoshoidmine ei kuulu meedia lemmiktemade hulka, kujundades koolis toimuvast ühekülgse pildi ning pahatihti välistades pedagoogide selleteemalise aktiivsuse.

Uus haridusõiguslik keskkond, millele osutatakse ÕEs ja mida arendab edasi EHS, tähendab muuhulgas sedagi, et juba kuus aastat kehtib Eestis koolikohustus eranditult kõikidele lastele, riigi poolt vaadatuna siis hariduse andmise kohustus ka puute ja hälvetega 7- kuni 17-aastastele lastele. Loodetavasti ei tule kellelgi pähe mõtet sellest loobuda. Eestis on aastail 1986 kuni 1998 asutatud rohkesti uusi õppeasutusi nendele puuetega lastele, kes varem kodus või mõnes asutuses hooldatavatena oma elu sisutult ja alla võimete mööda pidid saatma. Nimetatagu siinkohal Kristlikku Koolkodu, Astangu Toimetulekukeskust, Käo keskust ja Kurtide Kooli Tallinnas, Maarja ja Hermann Masingu koole Tartus, asutusi vaimupuuetega lastele Paides, Rakveres ja Põlvas, lasteabikeskust Viljandis jne. Jäetagu siinkohal täpsustamata erinevused nende asutuste omandivormis, nimetuses ja haldusalas.

Ühtlasi on üha enam tavakoole, kes seaduse sõna ja mõtet järgides aktsepteerivad lapsevanemate soovi õpetada oma piirkonna hariduslike erivajadustega last. Nad vajavad seejuures tuge, olgu nõustamise, väljaõppe, õppevahendite või investeringutena ruumikohandustesse. Abi ja nõu peaksid neile andma sobivaprofiilsed erikoolid. Nende koolidele iga aastal veidi kasvava lisaressursi eraldamist nõustamisülesannete täitmiseks tuleks pidada riiklikuks poliitikaks, mille eesmärk on nimetatud erikoolide ümberkujundamine arenduskeskusteks. Jõukate naaberriikide kogemus näitab, et riikliku toetuse korral kulub mõnikümme aastat, kuni tava- ja erikoolide koostöö võimaldab jõuda niikaugemale, et enamus HEV-lapsi saavad neile sobivat haridust kodulähedases tavakoolis.

Lastest hoolivate jõukate vanemate ja sponsorite koostöös koolide, ametkondade ja kohalike omavalitsustega, vastavasunaalise Taani-Eesti sektorprogrammi toel on nimetatud koosõppeprotsess alanud ka Eestis. Mitmed nendest kuuluvad Sotsiaalministeeriumi haldusalasse, sama ministeeriumi saavutus on mitmete nimetatud asutuste rajamine ning püüded lisada haridusvõimalusi nt Karula ja Imastu hoolekandeesutuste elukorraldusse. Samas on jätkunud teatud ametkondlik vastuolu, avaliku sektori raames koguni tarbetu pingutus, kui sotsiaalsüsteemi asutused üritavad osutada haridusteenust. Puudub ju enamusel sotsiaalministeeriumi vastavaprofiilsetel asutustel koolituslitsents, millest püütakse mööda hiilida nt viitega (re)habilitatsiooniteenuse pakkumisele. Küllap kaasneb Eesti riigi ja ühiskonna arenguga ka võimaluste paljus, seaduste kasvav

täpsus ning samas paindlikkus, mis tagavad haridus- ja (re)habiliteerimisteenuste ühtlase kvaliteedi sõltumata nende halduslikust kuuluvusest ning omandivormist. Küllap pole ka haridussüsteem päris küps aktsepteerima mõndagi harvaesineva raske vaimu-, keha-, käitumis- ja/või liitpuudega last, kes koolikohustuslikuna püüab asuda oma õigusi kodukoolis realiseerima.

Käesoleva aja sotsiaalseid, halduslikke ja majanduslikke reaaliaid arvestades oleks aga HEV laste ja noorukite ning puuetega täiskasvanute huvides, kui riiklikke kohustusi püütaks täita võimalikult täpselt seaduse sõna ja mõtet mööda.

Seetõttu püütakse allpool visandada mõned põhimõtted, mida pakutakse võtta Eesti hariduse arengu kontseptsiooni HEV käsitluse aluseks, lisades need nt EHS vastavatesse peatükkidesse arendusstrateegia elementidena. ÕE aluseks võtmise puhul tuleks selles lisada lausa omaette HEV-peatükk.

Koolikohustus. Pikendada koolikohustust samm sammult raskete puuete korral viiendast 21. eluaastani. Kõige lihtsam on võtta seejuures aluseks lapsega invaliidsus. Pikendamine võimaldaks ületada ametkondlikke vastuolusid kohalike omavalitsuste, haridus- ja sotsiaalsüsteemide vahel küsimuses, mis on kelle asi. Ametkondlikke vastuolusid ületamata jääb aga liialt suur vastutus kohalikele omavalitsustele ja perekondadele, püsib hooldekodu põhilise koolijärgse alternatiivina kuritegevusele.

Tasemeõppekavad. Kehtestada põhikooli ainekavadele kaks standardit, mis rakenduvad ka tasemetöodes ja riigieksamites. Nimetame neid A- ja B-tasemeteks. EHS tähenduses täiendõppekavade rubriigis lubada rakendada veel kolmandatki, C- ehk kõige vähenõudlikumat standardit. Lubada teatud tingimuste täitmise korral rakendada mistahes tüüpi koolis mistahes tasemel õppekava kas klassi alusõppekavana või individuaalse õppekava alusena. (Silmas peetakse eelkõige lihtsustatud ehk abiõppe kava, harvem toimetulekuõppe kava. Mõlemad on k.a. viimistlusfaasis). Nii saaks vähendada potjomkinlust, seada reaalseid õppe- ja arenduseesmärke kodulähedases tavakoolis õppivatele vähevõimekale õpilasele (teine variant: vanemad keelduvad abiõppest/koolist), samuti kui abikoolis ebasoodsa kodu tõttu õppivale õpilasele, samuti kui nõrgaltväljendunud liitpuuetega õpilastele jne.

Õppevahendid. Haridusministeeriumil rajada subsideerimissüsteem väikesetiraažiliste väljaannete kirjastamiseks ning anda eripedagoogika ainekomisjonile tellimis- ja ekspertiisiõigus algkooli põhiainetega (veidi) lihtsustatud õppekirjandusele.

Abivahendid, testid, tugiisikud, teavitamissüsteem ja viipekeele tõlge. Tagada Sotsiaalministeeriumi abivahendite komisjoni tegevuse laienemine kooliõpilastele liikumis- ja kommunikatsioonibivahendite soetamise osas. Algotada Haridusministeeriumi haldusalas riiklik arendusprogramm HEVte hindamisvahendite (testide, küsimustike) valimiseks, kohandamiseks, väljatöötamiseks ja standardiseerimiseks. Arendada välja õiguslik baas HEV tugiisikute ja otsustamisprotseduuride tarvis ning haridussüsteemi ning kohalike omavalitsuse vastutuse täpsustamiseks. Arendada välja integreeritud infosüsteem erinevatel kandjatel HEV alaste seadusandlike aktide ning haridus-, sotsiaal- ja kohalike omavalitsuse teenusepakkujate/tugiisikute osas. Toetada viipekeele-alast koolitust ning viipekeele kasutamise õigusliku baasi väljaarendamist. EHS tekstis tuleks asendada "logopeed" "eripedagoogiga", kuivõrd vajatakse laiemalt eripedagoogilist nõu, logopeed on üks paljudest eripedagoogidest ning kõnepuuded pole ainus eripedagoogi pädevusvaldkond.

Juhtimine. Erikoolid. Eesti rahvaarvu ning asustustihedust arvestades on otstarbekas jätta harvaesinevatest puuetest tingitud HEV rahuldamine riigi korraldada. Tuleb jätkata vastavate riigikoolide (Tartu Emajõe ja Hiie, kolm kurtide ja vaegkuuljate kooli, Haapsalu, Orissaare ja Vastseliina SIKd, Puiatu, Kaagvere ja Tapa EKKd) välja arendamist, samas lisada neile igal aastal viie aasta jooksul nt poole õpetajakoha määral eelarvesummasid, et niiviisi võimaldada neil asuda nõustama HEV õpilasi, nende vanemaid ja õpetajaid, olgu õpilase kodukoolis või kohapeal. Sageliesinevate õpiraskuste, kõnepuute ja käitumishälvete osas on sobiv haldusüksus maakond või suur linn, mis lähemal viiel aastal eeldab maakondi teenindavate koolide puhul pigem riigikooli staatuse säilitamist kui vastutuse delegerimist omavalitsustele/omavalitsusliitudele.

Õpetajakoolitus. Haridusministeeriumil töötada viieks aastaks välja aasta-aastalt kasvaval määral riikliku tellimusega kaetud ja/või õppurite poolt taotletaval toetusel põhinev rahastamissüsteem võimaldamaks luua tegevpedagoogidele Avatud Ülikooli õppekohti nii põhi- kui ka täiendus- koolituses, kus keskendutakse HEV alastele pädevustele.

SPECIAL EDUCATION IN A TRANSITION SOCIETY: THE CASE OF ESTONIA

Jaan Kõrgesaar
University of Tartu, Estonia

According to Brzezinski and Lauristin and Vihalemm (both in: *Return to the Western World*, 1997, pp. 79–81), Estonia has passed through the first stages of post-Communist transformation and has entered into the phase of stabilization. However, Brzezinski leaves 3 to 15 or more years for emergence of stable democratic order in post-Communist transition, negotiations with EU will last at least 6 years, catching up welfare state GNP takes 30 years with 5% annual increase “here” compared to the 2% “there”. This means that everything remains open by now. Success or failure, with population mostly educated and employed or just stratified in all aspects, integrated or segregated non-Estonian community or communities, these are some of the open issues.

Education reform has been steady but with several “holes” in Estonia since 1988. State of affairs in education reflects the general social problems at the mezzolevel as described by Lauristin and Vihalemm after Offe (*ibid.*, p. 126): (1) new agencies have created by design or by externally imposed model, (2) new social structure has emerged full or unforeseen inner tensions and inequalities, (3) principles of distribution and priorities of allocation of resources are unsettled, (4) people’s ways of life, their desired, preferences, patterns of conduct do not match the constraints of the reality. In education, it is partly reflected by the discrepancy between the legal responsibilities of the schools and its resources as described by Urve Läänemets (1998): disbanded and, therefore, missing statewide system of teacher in-service education, inadequacy of textbooks and satisfactory teaching aids, confusing definition of subject contents, contradiction between general teaching aims and subject contents. Otherwise, one might speculate whether the backwardness and slow development of education reform reflects either the desire to keep something rather intact from changes or is it the inevitable outcome of limited public sector spending.

Currently, there are three projects proposed for discussion concerning the conceptual and strategic development of education in Estonia. Looking towards the year 2005, all three are oriented to the need of entering information age with lifelong learning community. The issue of special educational needs is treated from general humane ideas. However, besides stressing the need and right of everybody to have home school

based appropriate education, some issues have not received attention. Authors remain most reserved about the future of special boarding schools, there is no mention of the issues of prolongation of compulsory education and of emotional and behaviour problems, one can sense the hope that outside support by psychologists, "logopeds" and social workers might solve the assessment, placement, individualisation and social issues at school.

What has been and is happening in Estonian special education since 1986? After six years of uncertainty, there was quite flexible national curriculum approved in August 1996 and introduced since September 1997. However, competition based admission into some high prestige schools, annual national tests and state exams set up some other standard. To avoid discrepancy between personal aims of education, as well as cheating, to enable to set up realistic IEPs, two more national curricula have been elaborated between 1996 and 1998, one for adapted/remedial education, another at everyday-living-skills level. Limited number of schools for hearing, visually and physically impaired and for those with EBD have to elaborate their own school plan. Proposals to carry out differentiated evaluations serve the same purpose — to say goodbye to the Potemkin village type of habits.

Existing SEN-services

Out of 724 schools in Estonia, there are between 40 and 50 of those for children with special educational needs, their actual number depends which schools are counted as "serving SE Needs". There are app. 30 schools for pupils with mild and moderate mental retardation, aiming at the education of functional literacy, general work and life skills, 8 schools and school-homes for children and youth with moderate to severe mental retardation, aiming at the education of communication and everyday living skills, 3 schools for the deaf and hearing impaired, 7 sanatorium schools for children with chronic diseases and neurasthenia, 1 school for blind and visually impaired, 3 schools for delinquents. App. two-thirds of those listed are residential schools.

Out of 209 000 schoolchildren, 5400 or 2,58% study at special settings and 10 500 or 5,02% receive some special needs' assistance at regular school setting, making it 7,6% altogether. In fact the ratio may be estimated as 15–20% higher as overall number includes secondary students where there is only a fraction of SEN students (visually impaired mostly) when compared to the K-9. Needs some more whether there is fair share for Estonians and Russian-speakers. Among the SEN services provided at the regular school dominates small group instruction in orthography called school speech therapy with 9500 students enrolled into it.

Special classes and remedial instruction groups for students with mild learning disabilities count for 500 pupils. All the other categories count for less than hundred students.

For preschool, there is no relevant statewide statistics available as it is administered and financed exclusively by the municipalities.

Intervention practices

(1) pre-school services: there are some rehabilitation centres in major cities providing speech and physical therapy, training parents, serving as practice sites for medical, social workers' and special teacher education. There is a limited number of special groups in kindergartens in major cities for children with CP, visual impairments, speech and hearing impairments, mild and moderate mental retardation, pervasive disorders. There has been quite substantial aid by different Swedish agencies and active supporting professionals. Legotek with special teacher Maret Rander personally in Tartu and Children Support Centre nearby Viljandi set up based on Swedish funding, standards and training. Special teacher Evy Blid has to be mentioned in this respect. Neuro-psychiatric team approach to the treatment of autistic condition at the Tartu University Psychiatric Clinic (Berit Lagerheim, MD, special teacher Evy Blid, both from Sweden). Supervision of family therapists (Jüri Männik, MD, Stockholm). Supervision of child psychologists (psychologist Reet Oras from Uppsala). This latter project is trying to reach treatment of problem teenage girls in Kaagvere special residential school and in Tartu Children Support Centre, related to the activities of President of UNICEF Estonia, Tartu paediatrician Ruth Soonets). However, none of these or other projects have been able to offer some regular weekly or longer courses aimed at some specific activities, e.g., play therapy and sandbox technique, currently in heavy demand.

(2) school-age practices: there is Maarja school in Tartu for pupils with moderate and severe LD which follows the Waldorfian approach, sponsored heavily by the Dutch foundations, others do more or less mixed practices. Current legislation expects every school to set up its own educational plan between 1997 and 2000, as well as class plans, and, what is most important from the SEN perspective, and individual plans for all students with special educational needs. To fill up the promises of these new frames will take some time. Social workers and special schools are taking pains to find care-taking and foster families for the children with no parental support but with limited success. There is SOS children village nearby Keila set up with mostly Norwegian support, meeting the needs of deprived children in a modern

family-type setting. Another Norwegian-supported development is Camphill village in Pahkla nearby Rapla. There is a discussion to set up some more SOS and Camphill-villages in other areas, e.g. in southeast. Denmark is funding bilateral project "SEN child in a regular school".

Diversification of practices as the trend and result of the development of the past decade

Be it school education, vocational education, social services or early intervention, diversity is here. It includes a number of the newly introduced practices which follow certain models or, rather, certain well established approaches. However, most of the practice continue rather as modifications of earlier practices. There are problems around, too. One might point at the following: (1) gaps in the legislation and services, (2) departmental approaches, (3) kind of unfair competition between different branches of public sector (active social services versus passive education), (4) downgrading of some underfinanced practices, (5) limited incentives for employment and innovation in the relevant areas of public sector, education and social welfare.

Some **important overall structural changes** reflected by the diversification of practices are as following:

- (1) special education and rehabilitation are open for private entrepreneurs, due to the economical and societal changes (stratification), reflected by some demand for high quality paid services;
- (2) additional training, funds, moral support to the courage to face challenges has been brought in by the programs, donations and project funds by several international organisations, EU programmes, Georg Soros and other private foundations and charities, the Nordic Council and individual Nordic governments, sister cities, communes, institutions, congregations and individuals,
- (3) policy of decentralisation has turned most of the schools and all preschool establishments into the municipal responsibility. At schools there is a difference between "regular" teaching staff, paid by the government, and "extra" staff, which is on the municipality's payroll. All preschool pedagogues, speech therapists, support teachers, psychologists and additional medical personnel compose "extra" and will not be employed if municipality can not afford them. There are between 30 and 40 state residential schools for children with SEN;
- (4) pre-school attendance seems to become territorially uneven and pre-school education may well be methodologically flawed, as being blamed for lowering levels of school readiness recently. Pre-school special education services are in danger of becoming increasingly

irregular in poverty-ridden areas (e.g., rural south-east, dominantly Russian-speaking industrial north-west);

- (5) medical reform has turned the provision of primary level medical services into the responsibility of newly qualified family doctors, paid by the health insurance system, taking the very existence of speech therapy and other (re)habilitation services to the mercy of individual doctors while advanced day care and hospital/institution services remain hard to reach for some;
- (6) in the area of social care, some private and municipal enterprises may offer cheaper services when compared to the "old" state institutions, but have to fight hard to get any financing;
- (7) some after-school homeless youth homes have emerged;
- (8) there are app. 70 non-governmental/non-profit organisations or NGO-s which (a) take together persons with special needs and their supporters, (b) have gained quite some strength and visibility, but most of them (c) remain almost totally dependent on the external allocations and some of them (d) have gained some negative publicity for their internal conflicts;
- (9) continuous restructuring of the two relevant ministries, of social affairs and of education, has so far not improved their co-operation substantially. In fact, existing discrepancies continue at the expense of early intervention; there are two desk-level public servants in charge of special education issues at the Ministry of Education, Mrs. Aili Keres (regular schools, phone 3726 282 367) and Kai Kukk (vocational education, phone 3722 446 740); at the Ministry of Social Affairs, there is Mrs Milli Kikkas as the head of department of social protection, phone (372) 6269 741.
- (10) early detection has lost some of its transparency by introduction of ICD-10 and ill-defined educational guidelines but gained some strength by introduction of Griffiths Developmental Scales, Bailey Infant Scales, PEP, WISC and WPPSI. However, these and some other diagnostic tools remain half adapted and non standardised because of limited resources and shortage of active entrepreneurs; practice of assessment and placement may be described as portfolio type approach without any standardised tests; placement into most special setting assumes the diagnoses by psychiatrist and/or neurologist;
- (11) there is an increasing demand for teenage and after-educational services, sometimes pointing at the gaps in early detection and intervention. Currently, there are several legislative acts on different stages of legislative process, which reflect those tendencies. Law on social security of disabled persons includes children with disabilities, law on social protection of youth lists legal and pre-legal ways to fight with

increasing delinquency. Due to the late detection of problems, lack of experiences of success in first four grades and, overall poor attention to the problems of youth, and, consequently, poor literacy skills, there is a growing rate of dropout and educational failure. There is a sharp pressure for pull-out from regular schools and classes at grades 5 and 6, reflected by increase of remedial school placement, dropout and juvenile offences, starting from the age of 12.

1997. A. TÛ ERIPEDAGOOGIKA ERIALALE SISSEASTUNUTE ÕPIEDUKUSE SEOS SISSEASTUMISEKSAMITE JA RIIKLIKE EKSAMITE TULEMUSTE, KESKKOOLI ÕPPEEDUKUSE NING LÕPETATUD KESKKOOLI ASUKOHAŠT LÄHTUVALT

Aimi Sukamägi

Tartu Ülikool, pedagoogika osakond

Eesmärk. Antud töö eesmärgiks on selgitada, millised on võimalused suurendada Eesti äärepiirkondade varustamist spetsialistide, õpetajatega. Sel eesmärgil on vaadeldud äärepiirkondadest ja keskustest pärit üliõpilaste ülikooli õppeedukuse tulemuste sõltuvust keskkooli õppeedukusest, riigieksamite ja sisseastumiseksamite tulemustest ning lõpetatud keskkooli asukohast lähtuvalt.

Metoodika. Andmete analüüsimisel on võetud arvesse järgmisi tunnuseid: keskkooli keskmine hinne (tähistatud **KKHK**, 10 järgnevalt toodud hinde keskmine): eesti keel (**HEK**), vene keel (**HVN**), kirjandus (**HKI**), võõrkeel (**HVO**), matemaatika (**HMA**), ajalugu (**HAJ**), füüsika (**HFU**), keemia (**HKE**), bioloogia (**HBI**), geograafia (**HGE**). Korrelatsioonimaatriksis on andmed ka Eesti ajaloo (**HEA**) ja kehalise kasvatuse (**HKK**) kohta. Riigieksami kirjandi tähis on **RIKIR** ja inglise ning saksa keele riigieksami tähis — **RIVO**. Erialakatse oli kaheosaline, (tähis **Eriala**). Esiteks sooritati eripedagoogile sobivaid isiksuseomadusi hindav test. Teiseks hinnati rühmatöö olukorras kohapeal valitud teemal improviseeritud lühiettekanne, kusjuures loositavad teemad kajastasid erialavaliku motiive ning kutsesobivust. Kummagi katse tulemustest moodustati kaa-

lutud keskmine hinne ja nende hinnete summast pingerida. Akadeemilise võimekuse test (AVT) koosnes 200 ülesandest või küsimusest, milledest valdav enamus oli valikvastustega. Testile vastamiseks tuli testi ülesanne ja tema vastusevariandid hoolikalt läbi lugeda ning valida üks variant, mis vastaja arvates oli õige. Erandiks olid geomeetrilised ülesanded, millede seas oli selliseid, kus õigeid vastuseid sai olla rohkem kui üks, ning matemaatika ülesanded, kus mõnes ülesandes tuli vastuseks kirjutada arv või tähekombinatsioon. Kõik vastused tuli märkida testi vastuselehele. Võimekuse test koosnes järgmistest ülesannetest või küsimustest: 40 sõnalist ülesannet, 40 matemaatilist ülesannet, 20 geomeetrilist ülesannet, 60 ühiskonna ja kultuuri küsimust, 40 inimese ja looduse küsimust. Vastamiseks oli aega 3 tundi. Ülikooli keskmise hinde tähis on **Keskh**, ainepunktide tähis **AP** ja ülikooli kaalutud keskmise hinde tähis on **KaalK**.

Uurimuse põhimeetodiks on korrelatsioon-, regressioon- ja kahe-mõõtmeline analüüs. Olulised korrelatsioonikoefitsiendid on tulemuste analüüsimisel märgitud tabelites "rasvaselt".

Kõrgkooli õppedukuse prognoosimiseks on kasutatud regressioonanalüüsi. Analüüsi andmete järgi saame kirjutada lineaarse regressioonivõrrandi. Võrrand näitab 95%-lise tõenäosusega, kuidas ülikooli õppedukus vastavas grupis (või sellesse gruppi kuuluval üliõpilasel) on seotud antud argumenttunnustega. Funktsioonitunnuseks on ülikooli ainepunktid (AP), ülikooli keskmine hinne (Keskh) ja ülikooli kaalutud keskmine hinne (KaalK), argumenttunnuseks keskkooli keskmine hinne (KKHK), erialakatse (Eriala), akadeemilise võimekuse test (AVT) ja lõpetatud keskkooli asukoht (Kool).

Uurimiskontingendi moodustasid 24 üliõpilast. 34-st nimekirjas olnutest oli 1 omal soovil eksmatrikuleeritud, 1 on läinud üle ajakirjannduse erialale, 2 viibis akadeemilisel puhkusel. 5 vabakuulaja ja 1 üliõpilase andmeid ei õnnestunud saada. Üliõpilased on jagatud gruppidesse keskõppeasutuse lõpetatud kooli asukoha järgi järgmiselt: 5 — Tallinna ja Tartu koolid, 4 — Tallinna ja Tartu lähedal asuvad koolid, 3 — Tallinna ja Tartu lähedal asuvate väikelinnade koolid, 2 — teiste linnade koolid, 1 — maapiirkondade koolid.

Ülikooli õppedukuse seos sisseastumiseksamite tulemuste ja keskkooli õppedukusega

Korrelatsioonanalüüsi andmed, kus on toodud ülikooli õppedukuse seosed keskkooli õppedukuse ja sisseastumiseksamite tulemustega, on toodud tabelis 1. Tabelist näeme, et kõige suuremad ning olulised korrelatsioonikoefitsiendid on ülikooli õppedukusel keskkooli keskmise hindega: ülikooli keskmisel hindel .57, kaalutud keskmisel hindel .53 ja ainepunktidel $r = .36$. Samad andmed matemaatika eriala kohta on .46, .45, .36.

Akadeemilise võimekuse testi tulemused andsid olulise korrelatsioonikoefitsiendi ainult ülikooli keskmise hindega (.45), ainepunktidega on korrelatsioonikoefitsient .18 ja kaalutud keskmise hindega .30.

Ülikooli kaalutud keskmisel hindel on olulised korrelatsioonikoefitsiendid järgmiste keskkoolihinnetega: HMA .44, HAJ .42, HVO .41, HKE .36, HKI .34. Ülikooli keskmisel hindel on olulised korrelatsioonikoefitsiendid järgmiste keskkoolihinnetega: HFÜ .54, HBI .49, HAJ .46, HMA .42, HEK .41. Ainepunktid on andnud olulised seosed võõrkeele ($r = .40$) ja keemia hindega ($r = .34$).

Regressioonanalüüs, kus funktsioontunnuseks oli **ülikooli keskmine hinne** ja argumenttunnusteks keskkooli keskmine hinne (KKHK), lõpetatud keskkooli asukoht (Kool), erialakatse (Eriala) ja akadeemilise võimekuse testi (AVT) tulemused, andis olulise tulemuse, kusjuures toodud faktoritest mõjutas oluliselt ülikooli keskmist hinnet AVT ja KKHK. Ülikooli **ainepunkte** toodud tunnused oluliselt ei mõjutanud.

Regressioonanalüüs, kus funktsioontunnuseks oli ülikooli õppeedukuse **kaalutud keskmine hinne**, oli tulemus oluline, kusjuures kaalutud keskmist mõjutas oluliselt keskkooli keskmine hinne.

Tabel 1

1997. a. TÜ eripedagoogika erialale sisseastunute õppeedukuse korrelatsioonimaatriks

	KKHK	Kool	Eriala	AVT	AP	Khin	KaalK
KKHK	1,00						
Kool	0,00	1,00					
Eriala	-0,03	-0,13	1,00				
AVT	0,32	-0,18	0,53	1,00			
AP	0,36	-0,32	-0,16	0,18	1,00		
Khin	0,57	-0,04	-0,15	0,45	0,42	1,00	
KaalK	0,53	-0,25	-0,20	0,30	0,92	0,73	1,00

Kahemõõtmeline analüüs aitab selgitada toodud andmeid. Tabelis 2 on toodud ülikooli kaalutud keskmise ja erialakatse tulemused. Erialale sissesaanud üliõpilaste erialakatse tulemused erinevad praktiliselt kahe palli võrra (8,32–10,35). Esimese õppesessiooni tulemuste alusel on ilmselt liiga vara hinnata selle katse tulemusi. Tõenäoliselt selgub see vanematel kursustel, kes on jäänud ning kes soovib edaspidi erialal töötada.

Tabelist 3 on näha, et üliõpilastel, kelle keskkooli keskmine hinne on olnud 4,1-st madalam, on ka ülikooli kaalutud keskmine hinne madal. Kõige edukamad ülikoolis on ka keskkoolis olnud edukad.

Tabel 2

**Eripedagoogika üliõpilaste kaalutud keskmise hinde
sõltuvus erialakatse tulemustest**

Eriala	KaalK							
	35-54 arv %	55-74 arv %	75-94 arv %	95-114 arv %	115-134 arv %	135-154 arv %	155-174 arv %	Kokku arv %
8-8,4	0 0	0 0	2 8	0 0	0 0	0 0	0 0	2 8
8,5-8,9	1 4	1 4	2 8	2 8	1 4	1 4	1 4	9 36
9-9,4	1 4	1 4	4 16	1 4	0 0	0 0	0 0	7 28
9,5-9,9	1 4	1 4	1 4	0 0	1 4	1 4	0 0	5 20
10-10,4	0 0	1 4	0 0	1 4	0 0	0 0	0 0	2 8
Kokku	3 12	4 16	9 36	4 16	2 8	2 8	1 4	25 100

Tabel 3

**Eripedagoogika üliõpilaste kaalutud keskmise hinde sõltuvus
keskkooli keskmisest hindest**

Eriala	KaalK							
	35-54 arv %	55-74 arv %	75-94 arv %	95-114 arv %	115-134 arv %	135-154 arv %	155-174 arv %	Kokku arv %
3,0-3,4	1 4	1 4	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	2 8
3,5-3,9	0 0	1 4	2 8	0 0	0 0	0 0	0 0	3 12
4,0-4,4	1 4	2 8	5 20	1 4	1 4	0 0	0 0	10 40
4,5-5,0	1 4	0 0	2 8	3 12	1 4	2 8	1 4	10 40
Kokku	3 12	4 16	9 36	4 16	2 8	2 8	1 4	25 100

Keskkooli asukoha mõju õpeedukusele

Kooli asukoht eripedagoogika üliõpilaste õpeedukusele ülikoolis on avaldanud vähest mõju. Rohkem on mõjutatud ülikooli ainepunktid. Need üliõpilased, kes on lõpetanud keskkooli Eesti äärepiirkondades, on saanud esimesel sessioonil rohkem ainepunkte ($r = .32$) ja ka kaalutud keskmine on kõrgem ($r = .25$). Riiklike eksamite (kirjand ja võõrkeel, $r = .16$ ja $r = .06$) tulemused piirkonnast sõltuvalt oluliselt mõjutatud ei ole.

Riigieksamite seosed õpeedukusega

Kuigi riigieksamite tulemusi eripedagoogika erialale sisseastujatel ei arvestatud, oli kirjand tehtud 20 ja võõrkeel 19 esmakursuslasel. Korrelatsioonanalüüsi andmetel olid kirjandi riigieksami hindel olulised korrelatsioonikoefitsiendid keskkooli HKE (.41), HKI (.35), HVO (.40) ja võõrkeele riigieksami tulemustega (.72). Ülikooli õpeedukusel oli oluline

seos kaalutud keskmisel ($r = .43$) ja ainepunktidel ($r = .49$) riigieksami kirjandi hindega. **Võõrkeele riigieksam** andis olulise korrelatsioonikoefitsiendi ainult võõrkeele hindega (.41), ülikooli ainepunktidega oli korrelatsioonikoefitsient .31.

Kokkuvõtteks

Ühe semestri õppetöö tulemuste põhjal ei saa teha lõplikke järeldusi. Kuid üsna kindlalt võib väita, et keskkooli lõputunnistuse 10 aine keskmine hinne on olulise prognoosiva väärtusega ülikooli õppeedukusele. Eriala eksam, antud eriala puhul akadeemilise võimekuse test, aitas välja selgitada need, kelle võimed ja teadmised on küllaldased õppetööks erialal. Kooli asukoht ei mõjutanud oluliselt riigieksamite tulemusi. Ülikooli kaalutud keskmisel hindel on tendents olla kõrgem Eesti äärepäärtkondade õpilastel. Keskkooli 10 põhiaine hinde keskmise arvestamine ülikooli sisseastumisel aitaks tõenäoliselt suurendada äärepäärtkondade õpilaste arvu Tartu Ülikoolis ning oleks eelduseks Eesti äärepäärtkondade varustamisel spetsialistide, õpetajatega.

SPECIAL TEACHER TRAINING IN HUNGARY INTRODUCTION OF BÁRCZI GUSZTÁV COLLEGE OF SPECIAL EDUCATION

Abstract

Márta Zsoldos

Bárczi Gusztáv College of Special Education, Budapest

The Bárczi Gusztáv College of Special Education is a hundred year old college well known in Europe. As an independent higher education institution it offers full and part-time studies in training of special teachers and social workers receiving diploma on BA degree by the end. Minimum time for completion of the degree is eight semesters.

In accordance with the new teaching reform introduced in 1992 the fields of study which can be chosen by students majoring in special education are based on the types of impairment. Students are trained to become special needs teachers (preparation for classroom teaching) of therapists (preparation for individual therapies, support services for integrated pupils, early education etc.).

Special needs teachers and therapists acquire and become acquainted with educational, developmental and preventive pedagogical procedures — partly through observation and practice, partly through seminars, lectures and independent study — in order to meet all the particular expectations of individuals and groups.

Fields of study: education of the hearing-impaired, education of the visually-impaired, speech therapy, psychopedagogy, somatopedagogy, education of the intellectually challenged, education of children and adults with learning difficulties.

College level training in the field of general social work is a new area. Beyond the requirements of qualification laid down by government decree, the content of training also includes specifications laid down by the College of Special Education. Rehabilitation, mental health, child welfare and social services for senior citizens are given particular emphasis in the latter stages of the course.

In the near future the leadership of the College aims to develop a university level training for special teachers parallel to college level studies. The target is to provide the graduating students with a master's degree and later with the title of PhD.

Research at the College and professional cooperation with foreign schools of higher education have had a long tradition and strong ties. Research development projects as well as international professional relations help promote Special Educational and Social Work Training to a high scientific standard and up-to-date training professionals.

Research programmes under way at the College concentrate on three main topics:

1. Learning abilities of special needs children.
2. Mainstream education of children with special needs.
3. Social problems of individuals and communities living in disadvantaged circumstances and of disabled persons.

The Bárczi Gusztáv College for Special Education enjoys a wide range of strong professional ties with similar institutions of higher education and fields of practice all over Europe, America and Canada. The aims of these ties include: the exchange of experience, study trips, post-graduate studies and in-service training, inviting visiting professors, part-time studies, research, drafting syllabuses, conferences, etc. The College encourages students' programmes and study trips to other countries.

SPECIAL TEACHER TRAINING IN HUNGARY

INTRODUCTION OF BÁRCZI GUSZTÁV COLLEGE OF SPECIAL EDUCATION

Dr. Márta Zsoldos

The Bárczi Gusztáv College of Special Education is a hundred year old college which is well known in Europe. It offers studies in the training of special needs teachers and social workers as an independent higher education institution.

History

It was created in 1900 as "College Course for Teachers of the Handicapped". About 50 years later this programme became the College, an independent institution in Hungarian higher education. From this point onward the College could begin its own Undergraduate programmes.

Between 1900 and 1968 teacher training was comprehensive. Special needs teachers were trained to work with all forms of developmental disabilities. This proved to be too broad a range, so in 1968 the decision was made to break the programme down into distinct disciplines and courses of study.

The College has broadened its fields, from 1972 with the training of "Social Organisers", to the training of Educators in 1973 and in 1990 with the implementation of a programmes for Social Work.

Education programme

Bárczi College offers both full and part-time studies. The requirements for undergraduate study include the successful completion of secondary school and the college entrance examination. The minimum time for completing the degree is four years (eight semesters).

The requirements for graduation (for which the students are awarded a BA diploma) comprise a written and successfully defended diploma project (thesis), one-lesson final teaching practice and a pass grade in the state examination.

The Curricula

In accordance with the new teaching reform introduced in 1992 the fields of study chosen by students majoring in special education are based on the various types of impairment. Students are trained to become special needs teachers (preparation for classroom teaching) or therapists (preparation for therapies, support services for integrated pupils, early education etc.).

Special needs teachers and therapists acquire and become acquainted with educational, developmental and preventative pedagogical procedures — partly through observation and practice, partly through seminars, lectures and independent study — in order to meet all the particular expectations of individual and groups.

Fields of study	Individuals of groups requiring special education
Education of the Hearing-Impaired	Hearing impaired people
Education of the Visually-Impaired	Visually-Impaired people
Speech Therapy	People with speech, language and articulation disorders
Psychopedagogy	People with behavioral disorders/disorders of capacity, education and adaptation/
Somatopedagogy	Physically disabled and injured people
Education of the Intellectually Challenged	People with moderate, severe or profound intellectual disorders
Education of Children and Adults with Learning Difficulties	People with mild intellectual disorders and learning Difficulties

The training is as follows:

- General basic education in the subject units of general special pedagogy, general pedagogy, psychology, sociology, biology and language which occupies 30% of the full-time training.
- Education in special needs which occupies 20% of the full-time training.
- Professional training which occupies 50% of the full-time training.

To some extent students they may choose the content, the direction and the length of their training. In the course of their studies may choose whether to:

- study for a special needs teacher-therapist's certificate in two fields of study within the same types of disabled groups;
- study for a special needs teacher's certificate in two fields of study for working with different types of disabled groups;
- study for a special needs teacher-therapist's certificate for working with different types of disabled groups.

Structure of the training

field "A" teacher (25%)	field "B" therapist (25%)	field "A" therapist (25%)	field "B" teacher (25%)	field "A" teacher	common part "A" (5-40%)	field "A" therapist
-----------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------	----------------------	-----------------------------------	------------------------

5-8 th semesters 50%	Complete training in the two fields	Complete training in one field
------------------------------------	--	--------------------------------

Choosing of Specialisation (After the 4th semester)

3-4 th semesters 20%	Field "A"	Field "B"
Basic Training in two fields of study		

Choosing of Fields 7 (After the 2nd semester)

1-4 th semesters 30%	General Basic Training human-biological, medical, pedagogical, psychological knowledge
------------------------------------	--

Most of the college courses are held in the form of lectures and seminars. Students learn about their intended fields through seminars. There are many opportunities for students to observe and analyze classroom and therapeutic situations and to become involved in their chosen profession while at school (serial practice, six to eight hours per week; block practice for two weeks in both areas). Internship teaching for students is organized through the four filed work centres which are part of the College.

Scientific research and international professional relations

Research at the College and professional cooperation with foreign schools of higher education have enjoyed a long tradition and strong ties. Research development projects as well as international professional relations help to promote Special Education and Social Work Training to a high scientific standard and up-to-date training of professionals.

Research programmes under way at the College concentrate on three main topics: 1. Learning abilities of children with special needs. 2. Mainstream education of children with special needs. 3. Social problems of disabled persons and communities living in disadvantaged circumstances.

Research at the College and international cooperation are supported by tender projects such as the Phare-Tempus project of the World Bank, the Phare thematically specified research projects and also by foundations such as the Soros Foundation as well as by the Ministry of Culture and Education.

The Bárczi Gusztáv College of Special Education enjoys a wide range of strong professional ties with similar institutions of higher education and fields of practice all over Europe, America and Canada. The aims of these ties include: the exchange of experience; study trips; post-graduate studies and in-service training; inviting visiting professors; part-time studies; research; drafting syllabuses, conferences, etc. The College encourages students' programmes and study trips to other countries.

Students from abroad may only pursue their studies in Hungarian on the Core Programme, but it is possible for them to complete their practical training in a foreign language.

University level training

The leadership of the College aims to develop a university level training for special teachers parallel to college level studies in the near future. The target is to award the graduating students a master's degree and later the title of Ph D. A special teacher with an M.A. diploma will be competent in developing new trends and introducing new methods in her/his area of speciality, to function as a professional advisor in the areas of education and prevention as well as to provide therapeutic counseling.

Departments involved in special needs teacher training

Department of Pathophysiology

The department teaches the core subjects required by every department in the college. All special needs teachers and social workers require knowledge of biology and physiology, in the following subjects: Functional Anatomy, General Pathology, Ontogenetics, Child Psychiatry, Special Pathophysiology.

Main areas of scientific research include: The growth and physique of disabled children; the physical fitness of developmentally/intellectually challenged children; sight and hearing assessment of children with learning difficulties.

Department of General Special Education

The Department of General Special Education is responsible for providing all the students with foundation courses. They focus on two major fields: 1. Pedagogy and Special Education. 2. Arts Education.

Major subjects units include: Introduction to Pedagogy; Didactics; The Pedagogy of Play; General Methodology of Hungarian Language and Mathematics teaching; The History of General Special Education; General Introduction to Special Education; Preliminary Studies in Music, Art and Visual Education.

Institute for the Psychology of Special Education

The Institute provides students with a wide range of foundation courses and majors in Psychology, such as subjects of General Psychology and Psychodiagnostics as well as related specialist subject. It also provides therapy students with training in therapy subjects. In addition to the theoretical courses there is a 15-hour practice in Psycho-Diagnosis in each field of study. The Examination and Consulting Department of the institute enables students to practice and develop their skills in Special Psycho-Diagnosis and Individual Specific Education.

Fields of research comprise: Investigation of the psychological characteristics of the disabled; the use of different methods of therapy and diagnosis; the development of teaching materials.

Department of Social Sciences

The teaching of the department comprises the following four major scientific disciplines: Philosophy, Sociology, History, Social Economics. This department teaches both social work students and students of special education during the first-four terms.

Research at the department has been particularly successful in three fields: unemployment, surveys of standards of living and quality of life; the Sociology of Special Education.

Research Laboratory

The general purpose of the research laboratory is to provide students with computer facilities. Students are taught basic skills in computer operation and the basic operation skills in text-editor programmes. Training courses include basic methodological ideas, and knowledge of basic statistical figures. The research laboratory is engaged in projects concerning techniques in calculating statistics and methodology. Attention is paid to collaborative methods in the college's research work.

Department of Education of People with Mental Retardation

Faculty of Education of People with Learning Difficulties

Students are trained in the assessment and education of pupils between the ages of 6 and 18 with learning difficulties and intellectual impairments. The professional responsibilities of special needs teachers cover the education and development of pupils with learning difficulties under the age of 16. The professional responsibilities of therapists cover the therapeutic development of the children and young adults with learning difficulties, offering consultation and running advisory centres for educational diagnosis.

The main subject units include: Pathology; Psychology and Pedagogy of People with Learning Difficulties; Psychodiagnosics of Special Education; Sociology of Education; Methodology of Ability Development, etc.

The Department's students scientific activities concern the following: The improvement of communicative, cognitive and social abilities; learning techniques; methods of learning developments; methods in higher education; the improvement of pedagogical/educational abilities; the promotion of mainstream education in primary schools; the provision of family role models at children's homes.

Faculty of Education of Developmentally/Intellectually Challenged People

This faculty trains students to work with moderate and severally developmentally/intellectually challenged children and adults, to give school and pre-school education and provide special educational programmes for adults. The teacher training course prepares students for assisting in family education, for carrying out nurse and school duties and for carrying out pedagogical duties in adult centres. The faculty of therapists is concerned with individual and group therapy, particularly for people with multiple impairments or disorders.

The main subjects are the following: Pathology of the intellectually/Developmentally Challenged; Child Psychiatry; Pedagogy and Psychology of the Developmentally/Intellectually Challenged. These subjects include the study of basic manipulative, communicative, social and motoric activities.

Scientific subjects include: Early development; theory of education; normative programmes at day centres for adults.

Department of Education of People with Hearing Impairment

The faculty trains teachers and therapists to recognize different types of hearing disorders, to prevent and reduce or eliminate the consequences of difficulties with spoken-language as well as in personality development by acquainting the students with up-to-date procedures and technical appliances. They are qualified in the complex development of hearing-impaired infants and small children; as well as the education of children

with multiple impairments who are educated in special nurseries and schools for hearing-impaired people. Their responsibilities also extend over mainstream education for hearing-impaired children taught in general nurseries and schools. They may participate in teams dealing with the diagnosis of hearing disorders, the rehabilitation hearing-impaired adults and co-operation between individuals with hearing disabilities and their environment, especially with families.

Main subject units: Introduction to the Education of Hearing-Impaired People; Gesture and Mimicking; Pathology of the Hearing-Impaired; Teaching Pronunciation for the Hearing-Impaired People; Pedaurology; Methods of Speech Development, etc.

Scientific activities include: Early development of the hearing-impaired children; developing methods of different language difficulties and modern procedures of pedaudiology; mainstream education for hearing impaired children; adaptation of the integrated hearing impaired, new methods in pronunciation training.

Department of Education of People with Visual Impairment

It prepares the students for becoming teachers and therapists working with visually-impaired. Teachers and therapists of the visually-impaired people are responsible for providing special education and therapy based on the complex examination of the particular visual impairment and the pupil's educational and developmental needs.

The teacher is responsible for the examination, education, training, rehabilitation and post-care needs of blind, low-vision or partially sighted people. The therapist is responsible for special assessment, early development procedures, teaching of orientation, training of vision, post-care duties and basic rehabilitation.

Important subject-units include: Biology, Psychology, Special Pedagogy, Basic knowledge of medical-sight examination, Education of movement, sense of direction, etc.

Topics of Scientific research include: The visual education of low-vision children; ways of improving blind children's numerical notion; integration of visually-impaired children; methods of early development.

Department of Somatopedagogy

The course in Somatopedagogy is for special needs teachers and therapists. The teacher carries out the educational programme for children and adults with special educational and rehabilitation needs. The therapist performs all the therapeutic tasks after complex assessment of therapeutic needs. He or she also provides complex somatopedagogical education for the multiple disabled.

The content of teacher training comprises: Therapy and practice in education, Movement training, Adapted P.E., Theory and practice of communication. The content of therapist training comprises: Therapy and psychology of the physically disabled individuals; Diagnosis of disorders; Methodology of complex early, nursery school development; Complex somatopedagogical therapy of the multiple disabled.

Scientific work includes: The development and care of physically disabled or impaired children; advisory centres for the disabled or impaired individuals; complex care of the multiply physically disabled; adapted P.E. and sports activities for disabled or impaired persons; categorization of physically disabled or impaired sportsmen and women; mainstream education of physically disabled or impaired children at nurseries and schools.

Department of Phonetics and Speech Therapy

The course trains students to become teachers and therapists in speech therapy and special education. Students are trained in the screening, examination and care of children and adolescents with speech and language disorders. Students are prepared for work in nurseries, special schools of speech therapy, speech-correction classes, schools and institutes. They are responsible for the prevention of speech disorders.

Educational projects include study of the following. Central disorders of the tongue; Organic disorders of the peripheral speech organs; Language disorders caused by cerebral damage; Disorders in speech-rhythm; Speech defects caused by hearing damage; Methodology of speech-techniques and additional therapeutic programmes.

Research projects includes: The development of special examining equipment in speech therapy; the examination of spelling; research into children's language; research regarding diagnosis in speech therapy.

Department of Psychopedagogy

The aim of special needs teacher and therapist for students majoring in psychopedagogy is to develop the special needs teacher's professional competence to educate children and young people with challenging behavior whose bio-psycho-social disorders create challenging behavior and learning difficulties.

The main activities of the teachers and therapists of psychopedagogy are: Making developmental diagnosis, education-training developing systems for individuals and groups; development and education guidance; therapeutic activities; special prevention and therapy.

The main subjects are the following: Special Pedagogy, Psychology and Sociology, Protection of Children and Young People, Psychological Development/Education.

Research includes: Complex development, competent social behaviour; particular school models for people with special needs; mainstream education; the history of child welfare; rehabilitation services.

Since the introduction of the new training system for special teachers in 1992 the Birczi College has been exposed to continuous challenges because of the general reform in the Hungarian higher education system which requires the fulfillment of several new duties. In addition, the requirements in the special educational practicum also keep changing which results in an increase of the duties that the College needs to fulfill. Everyone working at the College is ready to respond to these new requirements.

Literature:

Csányi, Y. Special Education and teacher training in Hungary in: Mittler, P. Daunt, P. (ed): Teacher Educational for Special Needs in Europe. Cassel London NY 1995. 138–144 p.

ПРЕПОДАВАНИЕ, РАЗВИТИЕ И ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ЛИЕПАЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Diana Bethere

Лиепайская высшая педагогическая школа, Латвия

Интегративную педагогику, возможно, следует считать новым направлением в развитии педагогической мысли. Более точное определение этому понятию предьявляют немецкие учение Н. Meister и А. Lander. Согласно их мнению интегративная педагогика является соединением общей педагогики с теми проблемами и акцентами, которые традиционно относились к специальной педагогике.*

* Integrative Förderung behinderter Kinder und Jugendlichen in allgemeinen Schulen. Fernuniversität-Gesamtochschule Hagen. 1993. 221. S.

Необходимость внедрения указанного направления в педагогике на практике была обусловлена процессом интеграции детей с различными нарушениями в развитии в общеобразовательные учебные заведения. Таким образом, согласно данным Министерства Образования Латвии, в 1995 году из общего количества 9800 школьников с особыми нуждами 8000 были размещены в общеобразовательные школы. К сожалению, до ныне не проводились целенаправленные исследования для определения качества этого обучения. Полагаю, что актуальность и значимость данной проблемы требует качественных изменений в обучении будущих и ныне практикующих учителей. Необходимость формирования знаний интегративной педагогики доказывают и результаты опроса, который проводился среди студентов-старшекурсников нашего вуза и учителей разных учебных заведений.

Для решения этой проблемы сотрудниками Лиепайской высшей педагогической школы проводились следующие учебные мероприятия:

- длительные курсы, содержащие элементы интегративной педагогики, для практикующих логопедов без специального образования;
- кратковременные курсы и семинары, посвященные интегративной педагогике, предназначенные практикующим учителям общеобразовательных начальных школ;
- разработана программа для обучения интегративной педагогике студентов специальной педагогики;
- специально подготовленная программа обучения основам специальной педагогики для будущих работников дошкольных учреждений.

На этом проблема, разумеется, не исчерпана. Сохраняется необходимость расширения возможностей соответствующего обучения будущих и нынешних учителей среднего и старшего звена общеобразовательных школ. Необходимо и решить важнейшую из проблем школьной практики: проблему сотрудничества между учителями общеобразовательных школ и специальными педагогами.

Некоторые из указанных проблем уже нашли свое отражение в конкретных учебных программах, некоторые — еще требуют изучения в будущем.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СУРДОПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УКРАИНЕ

Н. Засенко

Киев НПУ им. М. П. Драгоманова, Украина

Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова является центром высшего педагогического образования в Украине. На одном из старейших его факультетов осуществляется подготовка кадров для различных типов специальных учебно-воспитательных учреждений для детей с недостатками психического развития. Это единственный дефектологический факультет в Украине, который готовит сурдопедагогов для работы с детьми, имеющими недостатки слуха. Качество работы специальных учреждений в значительной степени зависит от качества подготовки будущих сурдопедагогов в стенах университета.

Совершенствование системы сурдопедагогического образования осуществляется в следующих направлениях:

- расширение форм обучения студентов;
- подготовка сурдопедагогов различных профилей;
- рациональное определение содержания обучения с учетом новейших достижений в отрасли дефектологии, медицинских, психолого-педагогических наук, педагогического опыта и установления межпредметных связей;
- повышение качества всех разделов учебно-воспитательной работы с широким использованием обратной связи со студентами в процессе обучения;
- вовлечение студентов в научную работу с целью формирования навыков самостоятельных творческих поисков;
- анализ педагогической деятельности выпускников факультета.

По каждому из этих аспектов проводится целенаправленная работа преподавателей факультета. На факультете работает слаженный, дружный коллектив, который считает целесообразным установление тесного сотрудничества с другими дефектологическими факультетами, в том числе и зарубежных стран.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДДЕРЖКА “ДИАЛОГА” ПСИХОЛОГА И УЧИТЕЛЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: РАЗВИТИЕ И ОБУЧЕНИЕ

О. Кукушкина

Институт коррекционной педагогики, Москва

В данной статье описывается нетрадиционный подход к использованию компьютерных технологий в процессе подготовки и переподготовки учителей для системы развивающего обучения детей с отклонениями в развитии. Компьютерным технологиям предписывается особая роль, а именно роль поддержки процесса взаимодействия психолога и педагога — поддержки “диалога”, предметом которого является проблема соотношения обучения и развития ребенка.

В системе специального обучения психолог призван помогать учителю анализировать результаты обучения, с точки зрения продвижения ребенка в своем развитии, соотносить содержание и методы обучения с уровнем актуального развития каждого ребенка и “зоной ближайшего развития”.

Психологу приходится решать трудную и не всегда приятную задачу — показывать учителю допущенные им ошибки, которые привели к дисбалансу между развитием и обучением. Таким образом взаимодействие психолога с учителем всякий раз направлено на изменение отношения учителя к результатам своей профессиональной деятельности в аспекте развития ребенка, на определенную перестройку профессионального мышления, разрушение заблуждений, преодоление “штампов” профессионального сознания. Для того, чтобы решить эту задачу, психологу недостаточно слов, объяснений. Требуется определенная работа с учителем. Необходимо создать условия для того, чтобы учитель сам обнаружил тот дисбаланс между развитием и обучением, который виден или даже очевиден для психолога. Только после этого учитель действительно оказывается готовым к конструктивному диалогу с психологом о том, какие же ошибки в его работе привели к этому дисбалансу, и что необходимо изменить.

Мы предлагаем использовать компьютерные программы особого типа для поддержки “диалога” психолога и педагога, предметом которого является проблема соотношения обучения и развития конкретного ребенка или группы детей. У этих программ особые функции:

- делать “видимыми” скрытые в традиционном обучении проблемы в развитии ребенка;
- показать, как трансформировать выявление проблемы развития ребенка в специальные задачи обучения;
- показывать, как соотносить “шаги” в развитии ребенка с “шагами” в методике учителя.

Обратимся к конкретной содержательной области — обучение чтению, являющейся одной из самых трудных для учителя специальной школы. Покажем на примере этой области, каким образом с помощью компьютерной технологии скрытые проблемы читательского развития ребенка становятся видимыми для учителя, как создаются условия для переосмысления им результатов своей профессиональной деятельности в аспекте читательского развития ребенка.

Одним из наиболее типичных и часто встречающихся у педагогов специальных школ штампов профессионального мышления является их убеждение в том, что понимание целого текста является суммой понимания отдельных его частей, предложений и слов. Учителю кажется, что уж если ребенок понимает все входящие в текст слова и предложения, то он поймет текст в целом. Учителя не декларируют это, но они строят свою работу с ребенком, исходя из этого убеждения. На уроках они стремятся создать условия для того, чтобы все элементы текста (слова, предложения) были усвоены ребенком и надеются на то, что понимание входящих в текст слов и предложений непременно приведет к пониманию текста в целом. Для исследователей, для квалифицированных психологов это вполне очевидные заблуждения. Им ясно, что понимание целого не обеспечивается пониманием его частей. Психолог понимает, что трудности ребенка могут находиться в совсем другом поле — могут быть не сформированы приемы анализа текста как целого — главный механизм читательской деятельности. Он тратит много сил на объяснение педагогу механизмов читательской деятельности, убеждает в необходимости перестройки содержания и методики обучения чтению по отношению к конкретным детям, но учителя это весьма часто не убеждает, потому что он продолжает видеть трудности понимания текста детьми через призму своего штампа профессионального мышления, объясняя их трудностями в усвоении лексики и грамматики. Чтобы разрушить убеждение в том, что понимание любого текста обеспечивается пониманием словесного ряда, чтобы вернуть учителя к реальным проблемам развития читательской деятельности ребенка, психологу необходимо помочь учителю самому увидеть, что трудности ребенка лежат совсем не в той области, о которой он думает. В этом состоит цель психолога на первом этапе

взаимодействия с учителем. Для достижения этой цели психологу нужны средства, инструменты. Такого рода инструментом является разработанная компьютерная программа “Рассказы о временах года” — одна из частей большой компьютерной среды “Мир за твоим окном”.

“Рассказы о временах года” — это набор инструментов для обнаружения недостатков именно в читательской деятельности ребенка, выявления дисбаланса между обучением чтению и читательским развитием.

Мы обратимся только к одному из ее блоков — “В чем проблема?”, предназначенного непосредственно для убеждения учителя в том, что, понимая входящие в текст слова и предложения, ребенок может не понимать текста и испытываемые им трудности вызваны несформированностью тех или иных приемов анализа текста как целого.

Для решения этой задачи блок “В чем проблема?” содержит специальный материал — набор текстов-упражнений как для ребенка, так и для учителя. Задача ребенка состоит в том, чтобы понять, о каком времени года рассказывается в тексте, а задача учителя — наблюдая за ходом и результатом выполнения ребенком заданий, определить, какие недостатки в читательской деятельности затрудняют понимание.

Используется принцип — задание одно и то же (определить какое время года описано в тексте и выбрать соответствующую кнопку “Весна”, “Лето”, “Зима”, “Осень”), а текстов — множество (более 60) и они усложняются по определенным параметрам.

Все тексты короткие и простые с точки зрения лексики и грамматики. По этим параметрам тексты принципиально не усложняются. Усложняются требования к умственной деятельности ребенка, обеспечивающей понимание прочитанного. В соответствии с этим принципом тексты организованы в пять библиотек: каждая библиотека — определенный тип текста; определенный тип текста — определенный прием умственной деятельности.

Чтобы понять, о каком сезоне говорится в текстах первой библиотеки, достаточно “увидеть” ключевые предложения с описанием явных признаков различных сезонов года.

Понять тексты из библиотеки 2 несколько труднее. В них нет явных, прямых указаний на сезон года. Ребенок сможет определить время года, если узнает в тексте признаки “второго порядка”. Работая с библиотеками 1 и 2, можно убедиться в том, что тексты такого типа могут быть поняты ребенком, если он хорошо владеет лексикой по теме.

Понять тексты из библиотеки 3 значительно труднее. Разные части текста порождают противоречащие друг другу гипотезы. Работая с этой библиотекой, можно убедиться в том, что знания лексики и грамматики недостаточно для понимания целого текста. Можно увидеть, владеет ли ребенок простейшими приемами анализа текста: умеет ли сопоставлять противоречащие друг другу гипотезы о времени года из разных отрывков текста, различать истинные и ложные, определенные и неопределенные, провоцирующие на ложные гипотезы сообщения. Становится видно, пытается ли ребенок сложить целое из кусочков или воспринимает части текста изолированно.

Чтобы понять тексты из библиотеки 4, ребенку необходимо “суммировать” информацию, извлеченную из разных кусочков текста. Только такой прием позволит точно определить время года. Работая с этой библиотекой, можно еще раз убедиться в том, что знания лексики и грамматики недостаточно для понимания целого текста, у ребенка должны быть сформированы определенные приемы анализа текста.

Библиотека 5 содержит набор текстов для предъявления по частям. Текст предъявляется компьютером не целиком, а предложение за предложением. В этом упражнении ребенок отвечает на тот же самый вопрос, но не после прочтения всего текста, а по ходу чтения, после добавления каждого следующего предложения. Изменение способа предъявления текста дает возможность проанализировать всегда скрытый от глаз учителя процесс осмысления контекста. Наблюдая за тем, какие гипотезы выдвигает ребенок по ходу чтения, становится видно, заставляет ли его каждое следующее предложение переосмысливать предыдущее, или текст при чтении “распадается” на независимые друг от друга кусочки, и каждое предложение порождает у ребенка независимую от предыдущих гипотезу.

Итак, предлагая ребенку библиотеку текстов-упражнений, можно последовательно проверить сформированность таких умений как:

- выделять явные признаки времен года в целом тексте и ориентироваться на них;
- выделять скрытые признаки времен года в целом тексте и ориентироваться на них;
- сопоставлять противоречащие друг другу гипотезы о времени года из разных отрывков текста;
- различать истинные и ложные, определенные и неопределенные, провоцирующие на ложные гипотезы сообщения;
- “суммировать” информацию, извлеченную из разных “кусков” текста;

- прогнозировать на основе прочитанной части текста последующие события и проверять свои гипотезы;
- воссоздавать целостную картину описанных в тексте событий.

Работая в логике, предлагаемой компьютерной программой, учитель может исключать последовательно, одну за другой возможные причины непонимания текста. Начинает он с очевидных ему (незнание лексики), а заканчивает оценкой сформированности главной читательской способности — стремления и умения воспринимать содержание текста как целого.

Итак, компьютерная программа предлагает и материал, и определенную стратегию действия с ним: последовательного исключения возможных причин непонимания текста.

Экспериментальная апробация данных компьютерных программ показала, что предложенные инструменты эффективны с точки зрения взаимодействия психолога и педагога. Видя тексты программы, учителя, как правило, считают их легкими и доступными для своих учеников младших классов, так как ориентируются на лексику и грамматику предложенных в компьютерной программе текстов. Психолог дает возможность учителю высказать свое предположение о доступности текстов, а затем предлагает учителю пригласить ребенка и предложить ему выполнить эти упражнения для того, чтобы наглядно подтвердить свое предположение или даже убеждение. Наблюдая за чтением текстов из третьей, четвертой и пятой библиотеки, учителя наглядно убеждаются в том, что, зная все входящие в текст слова и предложения, ребенок не может решить поставленную задачу. Они удивляются и очень эмоционально переживают тот факт, что их предложение так очевидно расходится с реальностью. Особенно убеждает учителей в этом работа ребенка с текстом по частям. Учитель видит, как на его глазах текст при чтении распадается у ребенка на отдельные кусочки, несвязанные между собой, и в этот момент он начинает осознавать сложность задачи понимания текста как целого. Теперь уже учителя сами видят, что непонимание текста объясняется несформированностью приемов анализа текста как целого, появляется рефлексия на процесс своей профессиональной деятельности. Только теперь диалог психолога и учителя о дисбалансе между технологией обучения чтению и уровнем развития читательской деятельности ребенка может состояться.

Для разработанного подхода важны не конкретная тема и не конкретные “штампы профессионального мышления” учителя в той или иной области обучения ребенка, а принципиальное выделение особого направления работы по развитию и коррекции профессионального мышления учителя, перспектива использования компью-

терных технологий в качестве инструментов выявления и преодоления штампов профессионального мышления, инструментов помогающих обеспечить реальное взаимодействие психолога и педагога.

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГА

С. П. Миронова

Педагогический Университет Каменец-Подольского, Украина

Педагогическая деятельность имеет комплексный характер, что является следствием многогранности учебно-воспитательного процесса. В педагогической деятельности олигофренопедагога можно выделить такие основные направления: учебная, воспитательная, коррекционная, организованная работа с детьми, работа с родителями, с медицинскими учреждениями, с общественными организациями.

Педагогическая деятельность как сложная динамическая система имеет свою специфическую структуру, в состав которой входят многие элементы. Какие же компоненты являются ведущими? Прежде, чем рассмотреть структуру педагогической деятельности олигофренопедагога, обратимся к истории этого вопроса в педагогической науке. Первая попытка ответить на этот вопрос была сделана Н. В. Кузьминой (1, 2, 3), которая показала, что педагогическая деятельность состоит из целого ряда внутренне взаимосвязанных компонентов. Каждому из них соответствует определенная группа рабочих функций, а также педагогических способностей как индивидуальной формы отображения структуры педагогической деятельности: конструктивных, организаторских, коммуникативных.

Конструктивная деятельность учителя — это деятельность, связанная с отбором, композицией, проектированием учебно-воспитательного материала, созданием планов, то есть тот фундамент, на котором строится организаторская и коммуникативная деятельность учителя. Педагог опирается на учебные планы, программы, учебники, методические пособия и руководства. Но все, до чего дотрагивается учитель, должно преобразовываться, отображаться под влиянием тех задач, которые он ставит перед собой, работая с данными, конкретными детьми, в данной, конкретной обстановке. Н. В. Кузьмина считает, что конструктивную деятельность учителя

нельзя относить только к учебному процессу. Целенаправленное воспитание также предусматривает умение предугадывать возможные трудности учащихся при выполнении поручения и соответствующую подготовку и направление деятельности; чуткое восприятие реакции учащихся на педагогическое воздействие на них. Таким образом, Н. В. Кузьмина утверждает, что конструктивная деятельность необходима во всем учебно-воспитательном процессе и является условием его высокой результативности.

Организационная деятельность педагога связана с конструктивной. Она является одновременно реализацией на практике проектов учителя и условием более целенаправленного и реального проектирования. Организационная педагогическая деятельность состоит из трех аспектов:

- организация своего изложения;
- организация своего поведения;
- организация деятельности детей, их действий и поступков в такой системе и последовательности, которая позволила бы учителю осуществить ближайшую и конечную цель своей деятельности.

Коммуникативный компонент означает установление правильных взаимоотношений учителя с учениками, учителями, родителями и общественностью, что позволяет учесть и удовлетворить потребности и интересы школьников, правильно понять и оценить информацию об эффективности педагогических влияний, перестроить их в соответствии с развитием коллектива. В последующих исследованиях Н. В. Кузьмина выделила и гностический компонент в структуре педагогической деятельности. Он содержит в себе: изучение содержания и способа влияния на других людей, их возрастных и индивидуально-типологических особенностей; особенностей процесса и результатов собственной деятельности.

Предложенная Н. В. Кузьминой типология основных компонентов педагогической деятельности определила прогрессивный подход к исследованию ее структуры. Вместе с тем, перечисленные компоненты могут быть отнесены как к педагогической, так и к другой профессии. Но труд педагога имеет свою собственную структуру, которая отображает его содержание и специфику.

Более полно все направления отрасли педагогической деятельности раскрыл А. И. Щербаков. Наряду с конструктивной, организационной и коммуникативной он выделяет в структуре педагогической деятельности информационную, развивающую, ориентационную, мобилизирующую и исследовательскую функции.

Информационная функция предусматривает глубокое знание педагогом учебного материала и свободное владение им, владение

методами и приемами изложения, искусство устной речи, знание разных источников информации и т.д. Развивающая функция, отображая единство обучения, воспитания, развития, обеспечивает руководство перцептивным, умственным, эмоциональным, волевым и другими компонентами деятельности учащихся. Ориентационная функция определяет содержание ценностных ориентаций учащихся в природной и социальной среде. Деятельность учителя, направленная на актуализацию знаний и жизненного опыта учащихся для формирования у них познавательной самостоятельности, реализует мобилизующую функцию. Исследовательская функция требует от учителя научного подхода к педагогическим явлениям, умения выдвигать гипотезу, спроектировать и провести несложный педагогический эксперимент, проанализировать собственный опыт и опыт учителей, предусматривает овладение навыками работы со справочной и другой литературой. Раскрывая значения этих функций, А. И. Щербаков говорит, что они тесно связаны между собой и составляют основу профессиональной деятельности учителя.

Последующие исследования данной проблемы проводили И. Г. Михайлов, В. А. Слостенин, Л. Ф. Спирин, И. Ф. Харламов и др. (4,5), в частности, были выделены умения соответственно структурным компонентам педагогической деятельности; проведен детальный структурный анализ педагогической деятельности.

В основе изучения психолого-педагогических исследований вышеназванных авторов, анализа профессиональной деятельности олигофренопедагогов, позволим себе сформулировать сущность компонентов профессиональной деятельности олигофренопедагога. При этом мы частично используем структуру педагогической деятельности, предложенную И. Ф. Халамовым, так как она представляется нам наиболее полной и системной.

Таким образом, в работе специалиста учреждения для детей с нарушениями интеллекта имеют место такие взаимосвязанные виды педагогической деятельности, как:

- 1) диагностическая;
- 2) ориентационно-прогностическая;
- 3) конструктивно-проектировочная;
- 4) коррекционная;
- 5) организационная;
- 6) информационно-объяснительная;
- 7) коммуникативно-стимулирующая;
- 8) аналитико-оценочная;
- 9) исследовательско-творческая.

Диагностическая деятельность олигофренопедагога связана с изучением умственно отсталого ребенка, определением уровня его развития, уточнением диагноза. Педагог, чтобы начать обучение и коррекцию недостатков ребенка, должен изучить все его особенности, определить как интеллектуальный уровень развития ребенка, так и состояние его личностной сферы, установить структуру дефекта.

Исключительно важной является ориентационно-прогностическая деятельность. Опираясь на проведенное изучение особенностей индивидуального развития ребенка и имеющиеся документы, олигофренопедагог должен определить линию коррекционно-воспитательной работы с учеником; поставить конкретную цель и задачи на каждом этапе коррекционно-воспитательной работы; уметь прогнозировать ее результат.

Ориентационно-прогностическая деятельность требует деятельности конструктивно-проектировочной. Олигофренопедагог должен спроектировать содержание учебной и воспитательной работы, правильно подобрать средства коррекционного влияния, формы работы с детьми; спроектировать собственную будущую деятельность и поведение, какими они должны быть в процессе взаимодействия в воспитанниками.

Коррекционная деятельность — это специфический компонент педагогической деятельности дефектологов. Он непосредственно зависит от вышеперечисленных компонентов, в процессе которых идет изучение аномального ребенка и прогнозирование его развития. Коррекционная деятельность олигофренопедагога содержит в себе работу по преодолению выявленных недостатков психофизического развития аномального ребенка, предупреждению возникновения вторичных отклонений, формированию личности ребенка, созданию условий для нормального развития умственно отсталых детей. Этот вид деятельности один из наиболее важных и специфических в структуре деятельности олигофренопедагога.

Организационная деятельность олигофренопедагога достаточно сложна. Ведь самоорганизовываться ребенок не может, и часто педагог не получает необходимой ответной реакции. Организационная деятельность дефектолога связана с включением детей в намеченную коррекционно-воспитательную работу. Она проявляется в умении организовать разные виды деятельности учеников, а также свою собственную деятельность.

Важное значение имеет информационно-объяснительная деятельность олигофренопедагога. В учебно-воспитательном процессе педагог является не только организатором, но и важным источником разной информации (научной, мировоззренческой, морально-эстети-

ческой). Поэтому дефектолог должен уметь отобрать и переработать информацию, предназначенную детям со сниженным интеллектом, сделать ее доступной для их понимания и усвоения.

Большая требовательность должна быть предъявлена к коммуникативно-стимулирующей деятельности олигофренопедагога. Эта деятельность содержит в себе установление правильных взаимоотношений с детьми, их родителями, коллегами по работе. Этот вид деятельности требует от педагога морального обаяния во влиянии на умственно отсталого ребенка, умения общаться с детьми, устанавливать с ними доброжелательные отношения и стимулировать их своим примером к активной познавательной деятельности.

В структуре деятельности олигофренопедагога большое место занимает аналитико-оценочная деятельность, которая позволяет ему анализировать ход обучения и коррекционно-воспитательной работы, выявлять в них положительные стороны и недостатки, сравнивать полученные результаты с намеченной целью и задачей, а также соотносить свою работу с опытом других дефектологов. Аналитико-оценочная деятельность помогает педагогу устанавливать обратную связь в своей работе, то есть постоянно сверять то, что предусматривалось для достижения в обучении и воспитании детей и что достигнуто, и на этой основе корректировать педагогический процесс, вести поиск путей его усовершенствования, шире использовать передовой педагогический опыт.

Существенное место в работе олигофренопедагога занимает исследовательско-творческая деятельность. Педагог творчески использует педагогическую теорию, методические рекомендации. К сожалению, этот компонент педагогической деятельности почти полностью забывается при подготовке будущих специалистов. Вуз, как правило обучает штампам, действиям в типичных учебно-воспитательных ситуациях, а ведь конкретные условия обучения и воспитания достаточно разнообразны, да и студенты — это не однородная масса. Именно в вузе необходимо развивать индивидуальность будущего педагога, его творчество.

Организация и содержание профессиональной подготовки специалиста в вузе должны быть основаны на структуре и содержании его будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград: ЛГУ, 1970. 114 с.
2. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Ленинград: ЛГУ, 1967. 184 с.

3. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Ленинград: ЛГУ, 1961. 98 с.
4. Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя: Межвузовский сборник научных трудов. / Под ред. А. И. Щербакова. Ленинград: Наука, 1985. 166 с.
5. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Межвузовский сборник научных трудов. / Под ред. В. А. Слостенина. Москва, 1982. 180 с.

ПЕДАГОГ И СЕГОДНЯШНЯЯ ШКОЛА

В. Озолайте

Шяуляйский университет, Латвия

Деятельность каждого человека, индивида является весьма своеобразна. Своеобразной является и педагогическая деятельность. Современному педагогу предъявляются большие требования: эмоциональная стабильность, творчество, большая динамичность, умение создать безопасную среду, в которой воспитанники сумели бы почувствовать не только свободу, но и ответственность, и т.п. Поэтому каждый педагог, зная проблемы школы, должен меняться и сам. Особенно это важно понять сегодня, осуществляя реформу образования.

Роль педагога в системе образования интересовала уже первых создателей литовской школы, просветителей, ученых (Видунас, Й. Басанавичюс, Й. Бабалас-Гудайтис, А. Мачейна, С. Шалкаускис, Й. Лаужикас и др.). Они говорили о педагоге как о специалисте своего дела, о педагоге — воспитателе, о педагоге — личности. Свои мысли о педагоге высказывали и высказывают зарубежные педагоги, философы, психологи (Я. А. Коменский, В. Сухомлинский, А. Адлер, М. Фуллан, Л. Финкель и многие другие). Авторы акцентируют, что учитель оказывает большое внимание на ученика, на его жизнь, на его зрелость. Американские психологи особенно ценят доброжелательность педагога; его высокий интеллект; активную деятельность и жизнеспособность; чувство юмора; гибкость; готовность меняться со всеми детьми, постоянно углубляя специальные знания; способность быть нетрадиционной личностью и т.п.

Каким должен быть учитель? Какие факторы и критерии важны для его успешной деятельности? С этой целью мы провели специальное исследование — анкеты опроса учителей, в котором участвовал

101 педагогов Литвы. По мнению респондентов учителю необходимо постоянное совершенствование в работе; самообразование; положительное отношение к работе; педагогическая и психологическая подготовка; способность сотрудничать, общаться с детьми; хорошее настроение; хороший микроклимат в школе; тактичность, творчество, справедливость, оптимизм, коммуникабельность, энтузиазм, самокритичность; здоровье; усовершенствование квалификации; хорошая материальная база; принципы гуманизма и демократии и т.п. Факторами и критериями успешной учительской деятельности, по мнению опрошенных, являются:

- 1) достаточно высокая квалификация педагога — 13,02% респондентов;
- 2) хороший учительский коллектив — 8,03%;
- 3) всестороннее знание воспитанника — 4,7% и т.п.

Можно полагать, что указанные факторы респонденты считают особо значимыми для успешной работы педагога в школе.

Однако думаем, что педагоги, создавая свой индивидуальный стиль работы, могли бы иметь ввиду и отношение своего партнера-воспитанника к учительской деятельности.

Мы провели специальное исследование, цель которого — познакомиться, как наши воспитанники оценивают работу учителя. В исследовании участвовали восьмиклассники общеобразовательной и специальной школы (всего 66 респондентов). Воспитанники отвечали на ряд интересующих нас вопросов. Основные из них:

- 1) “Какой учитель для тебя пример?”
- 2) “Какие свойства и черты характера учителя ты бы различал?”
- 3) “Хотел бы ты работать учителем?” и т.п.

Результаты исследования показали, что ответы респондентов — разнообразные. Одни — довольно исчерпывающие, другие — поверхностные, узкие или слишком конкретные. Учащиеся с нарушением интеллекта в основном не смогли обобщить и указать особенно ценимые свойства и черты характера учителя. Однако можно полагать, что большинство респондентов оценивают хорошее и интересное преподавание педагога, его компетенцию; терпение; умение общаться; трудолюбие и т.п. Воспитанники хотят, чтобы учитель любил свою работу, чувствовал ответственность за ее выполнение, умел бы общаться, любил людей. Исследования других авторов (С. Гирдзияускене и др.) и наши наблюдения позволяют полагать, что учитель должен быть не только хорошим знатоком своего дела. Он должен быть и личностью.

Какие требования учителю предъявляет сегодняшняя школа? В общих программах литовской общеобразовательной школы под-

черкивается значимость личности учителя, его особенно желательные черты: справедливость к себе, способность меняться и быть творческим, достаточная эмоциональность, чувство юмора, естественность общения и др.

Имея в виду роль учителя в общем процессе образования и создавая визию сегодняшней школы, хотим вспомнить интересные и полезные мысли некоторых авторов. Например, каждый педагог должен знать пожелания учащихся (В. Чернюс): улыбнитесь, когда меня видите; обращайтесь ко мне по имени; слушайте меня, когда я говорю; скажите мне, что Вам меня не хватало, когда меня не было в школе; обращайтесь внимание на мои специальные способности; похвалите меня, когда я что-нибудь сделаю хорошо и т.д.

Педагог, понимая уникальность каждого индивида и сложность воспитательного процесса, должен знать психологию своего воспитанника. Думаем, что узнать эту психологию, помочь воспитаннику в процессе его развития, поможет индивидуальная психология Альфреда Адлера. По мнению А. Адлера школа должна помочь ребенку интегрироваться в жизнь. Психолог предлагает:

- хорошо познать каждого ребенка;
- не критиковать его и не ругать, а искать способы помощи;
- стремиться, чтобы в школе воспитанники не конкурировали, а научились общаться;
- общение между детьми надо поощрять и т.д.

В решении этих проблем, по мнению А. Адлера, должны участвовать все: учителя, психологи, родители и дети.

Даже Пенке утверждает, что учителям следовало бы сотрудничать с учащимися, их родителями, обществом и коллегами; постоянно изучать психологию развития личности ребенка; защищать права детей; постоянно совершенствоваться; информировать родителей о достижениях их детей и школы; стать партнерами воспитанников и т.д.

По-новому взглянуть на повседневную работу учителя в школе могли бы помочь предлагаемые Л. Финкелем черты умного поведения: упорство; способность снижать свою импульсивность; умение выслушать других; гибкое мышление; метапознание, рассуждение о суждениях; точность языка и мысли; способность пользоваться всеми ощущениями; способность пережить удивление и т.п. Это должен иметь в виду педагог современной школы.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Х. Т. Шеръязданова
Центр САТР, Казахстан

Реформа образования, проводившаяся в последнее десятилетие в Республике Казахстан, выявила многие проблемы. Распад единой системы дошкольного воспитания, возникновение разнообразных альтернативных программ и типов учреждений не решили всех проблем в этой области, в том числе проблем психологической подготовки детей к школе, преемственности дошкольного и школьного образования, профилактики и помощи детям, имеющим различные трудности в развитии, формирования творческих способностей и многих других вопросов. Важная задача в этом направлении отводится подготовке профессиональных кадров. Современная организация подготовки специалистов в области образования содержит в себе не только системные представления, но и разрозненные положения, часто противоречащие друг другу и трудно реализуемые в детских учреждениях. Главная причина такого положения дел видится в том, что методики преподавания разных дисциплин изучаются вне контекста проблемы общения, что в целом сказывается на построении учебно-воспитательного процесса в разных звеньях образования.

Изменить существующее положение дел можно, превратив психологию из теоретической дисциплины в практику работы с детьми. Поэтому и необходима перестройка высшего образования, где основой подготовки педагогов и психологов дошкольного образования является организация педагогического процесса на базе психологии общения.

На сегодняшний день в возрастной психологии выявлены многие факторы, способствующие развитию общения детей. Вместе с тем, в практике дошкольного воспитания задача развития общения детей до сих пор остается серьезной проблемой. Это связано в первую очередь с тем, что закономерности развития общения детей дошкольного возраста известны только достаточно узкому кругу специалистов. Часто даже известные теоретические проблемы мало используются в непосредственной работе с детьми.

Мы считаем, что объяснить вышесказанное можно особенностями учебного процесса в педагогическом вузе, где детской психологии вообще и психологии общения, в частности, уделяется недостаточно внимания. Знакомство студентов педагогических вузов с результатами научных исследований, в ходе которых устанавливаются закономерности развития общения, приводит часто к тому, что источники и условия психического развития в онтогенезе становятся “знаемыми”, но никак не “реально действующими” способами подготовки специалистов.

Многолетний анализ подготовки специалистов дошкольного образования и работы педагогов позволяет нам предположить, что основой подготовки педагогов дошкольного образования должны являться, во-первых, формирование у них исследовательской позиции и, во-вторых, организация педагогического процесса на базе психологии общения.

Формирование исследовательской позиции предполагает не только знание исследований в области психологии, но и умение их моделировать в самостоятельной деятельности. Мы считаем, что навык конструирования исследований необходим как для организации коллективной деятельности детей, так и для умения анализировать действия и поступки отдельного ребенка. Условиями формирования позиции исследователя являются, во-первых, знакомство не с результатами, а с методологией и ходом реальных исследований в области психологии общения и, во-вторых, с организацией реальных исследований студентов в повседневной практике.

В современной практике подготовки специалистов дошкольного воспитания Казахстана представлены разнообразные психологические курсы. Это возрастная психология, педагогическая психология, диагностика и коррекция детей с трудностями в развитии и др. Психология общения является частью курса по возрастной психологии. Мы считаем, что постановка психологии общения в центр педагогического процесса позволит, с одной стороны, сформировать общий стержень, который позволит осмыслить получаемые в курсе обучения разрозненные знания, а с другой стороны, получить методический ключ к использованию знаний в практике работы детского сада.

В Казахском женском педагогическом институте мы попытались осуществить альтернативную подготовку психологов образовательных учреждений (детских садов) с учетом выявленных недостатков. Во-первых, все психологические курсы были построены на базе психологии общения, во-вторых, подготовка психологов осуществлялась не изолированно, а в рамках подготовки педагогов

дошкольных учреждений. Третьей особенностью при подготовке психологов являлось то, что студенты-психологи проводили самостоятельные исследования, связанные с психологией общения, которые включены в курсовые проекты в рамках курсов “Возрастная психология”, “Педагогическая психология”. Четвертая особенность предложенной нами подготовки студентов-психологов связана с широким использованием игр, тренингов, обсуждений, дискуссий и т.п. Важное место в подготовке занимал просмотр и анализ уроков в начальной школе и занятий в детском саду с позиций психологии общения. При этом мы считали, что психолог в дошкольном учреждении должен не только владеть разными стилями общения, но и консультировать педагогов по используемому им стилю общения. Эта работа велась поэтапно. Вначале анализ работы педагога осуществлялся совместно с преподавателем в коллективно-распределенной деятельности (В. В. Давыдов), а затем постепенно студенты приобретали способность самостоятельного анализа. Много внимания уделялось способам организации работы со взрослыми. Так, например, многие игры и тренинги вначале обыгрывались на практических занятиях, а затем студентам предлагалось самостоятельно провести и организовать аналогичную работу как со своими коллегами, так и в реальных педагогических коллективах.

Студенты старших курсов вовлекались в реальную работу психолога. Они участвуют в проведении различного рода консультаций, оказывают помощь в коррекционной работе с детьми. При этом их специально учат моделировать разные ситуации общения, переходить от одного стиля к другому, сочетать в работе разные стили общения. Так, на базе научно-производственного центра “Социальная адаптация — трудовая реабилитация” нами был открыт кабинет психологической помощи. Цели и функции кабинета в основном образовательные, но программы, которые там используются, являются диагностическими и коррекционными. Некоторые применяемые в этом центре программы используются в профилактических целях.

Подготовка будущих педагогов дошкольного образования идет во многом аналогичным путем. Только при обучении студентов-педагогов мы стараемся привнести психологию общения не только в психологические, но и в педагогические курсы. Главной задачей профессиональной подготовки педагогов дошкольного учреждения является теория и практика педагогического общения. Новым в подготовке педагогов дошкольного учреждения является введение многих дополнительных психологических курсов. Так, мы считаем обязательным знакомить студентов-педагогов с особенностями

“трудных” детей, с простыми формами диагностики и коррекции. Это, по нашему мнению, является базисом для сотрудничества разных специалистов дошкольного воспитания и осуществления индивидуального подхода в обучении и воспитании. Много внимания при подготовке педагогов дошкольного воспитания отводится умению работать с семьей ребенка. Мы обучаем студентов разным методам работы со взрослыми, учим организовывать семейные праздники.

Многолетние наблюдения за работой педагогов дошкольных учреждений позволили нам прийти к выводу о том, что наряду с умением пользоваться различными стилями общения необходимо еще владение материалом для общения. Как показывает проведенный нами анализ, многие воспитатели дошкольных учреждений плохо общаются в силу того, что у них нет предмета для общения с детьми. Все это побудило нас ввести в обучение студентов курсы, которые способствуют повышению их общей культуры и расширению кругозора. Это, например, “Этика и психология семейной жизни”, “Этнопсихологические проблемы общения”, “Культура речи” и др. Анализ полученных результатов позволил нам сделать вывод о том, что изменения в подготовке специалистов дошкольного учреждения привели к большей эффективности системы высшего образования.

Безусловно, процесс обновления образования в Республике Казахстан лишь только начат. Вузы прежде всего должны повысить ответственность перед школой и обществом в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров. При этом следует обратить особое внимание на подготовку психологов, ибо в психологическом обеспечении нуждается не только система образования, но и вся социально-общественная структура казахстанского общества.

III

HEV ja perekond
SEN and family issues
СОН и семья

INTEGREERIMISEGA ON VAJA ALUSTADA VÕIMALIKULT VARA

Viivi Neare
Tartu Ülikool

“Lapse õiguste deklaratsioonis”, mis on ÜRO Peaassamblees vastu võetud 20. novembril 1959, on öeldud: “Lapsele peab kuuluma õigus terveks kasvamiseks ja arenguks”. Niisugune õigus meie lastel on. Ka Eesti Põhiseadus ütleb, et igapähele on õigus haridusele (§37), aga lapsed ise neid õigusi kasutada ei saa, sest põhiseadust ei järgita tegelikus elus — puuduvad riiklikud garantiid. Et laps saaks teostada oma õigust terveks kasvamisele ja arengule, tuleks talle garanteerida enam tähelepanu juba koolieelsest east. Terveks kasvamise ja arenemise õigus on igal lapsel, st. ka puudega lapsel. Eriõpetuse erinevatel maailmakonverentsidel on võetud juhtmõtteks, et nii lasteasutused kui tavakoolid peavad olema avatud igale lapsele, vaatamata nende füüsilisele, vaimsele, emotsionaalsele, keele- või mõnele muule puudele. Selleks on loodud ja soovitatakse luua integreerimiserühmi või sobitusrühmi koolieelikutele või “kooli kõigile”, milleks aga on vaja materiaalseid ressursse (riigi osa) ja kaadrit, kes on valmis ennast harima metoodikat ning õppematerjale diferentseerides, et töötada vastavalt erinevate (eriliste) laste vajadustele.

On mitmeid põhjusi, miks integreerimist tuleb (on otstarbekas) alustada koolieelsest east. Koolieelik on väga paindlik, täiskasvanute positiivse eeskujuga toel salliv, teisi abistada sooviv ja koostegevustes jõudsalt arenev isiksus. Kui eakohaselt arenevad lapsed on koos häbelistega, mõjutavad nad üksteist positiivses suunas. Lapsevanemate seisukohalt on ka nemad oma pisikeste arengu suhtes objektiivsemad, ei esita veel suuri ootusi ja saavad aega ning võimalusi spetsialistide toel kergemini mõista arenguliste ja tulevaste hariduslike erivajaduste (kui need tekivad) olemust.

Koolieelne integreerimine aga nõuab väga mitmetasandilist koostööd. Käesolevate teeside eesmärk ongi avada koolieelse integreerimise võimaluste mõtte erinevate koostöövajaduste kaudu. Kõrgemal tasandil on vaja koostööd haridus- ja sotsiaalministeeriumi vahel, sest kuidas muidu saaksid piisavat koolieelset arendust need lapsed, kes tahavad jääda või on sunnitud jääma kasvama perekonda, mitte koolieelsest lasteasutusse.

Integreerimine koolieelses eas tähendab kõigepealt arenguliste erivajadustega laste väljaselgitamist, info omamist nende kohta kohaliku omavalitsuse tasandil — ei ole integreerimist ilma diferentseerimiseta. Seega on võrgustiku esimene lüli sünnitusmaja, lapsevanem, perearst, kohaliku omavalitsuse sotsiaalnõunik. Esimese lüli sõlmpunktiks kujuneb pere toetamine spetsialisti suunamisega koju või vanemate koolituse näol. Oluline on siin ennekõike puude teavitamine vanematele, tugi nendele šokiperioodil. Sotsiaalnõunik saab siin pakkuda seda abi, et ta viib oma piirkonnas teada olevad puudega laste vanemad omavahel kokku. Kooskogetud mure on kergem kanda. Koosolemistel selgub ka täpsemalt, millist abi iga konkreetne pere(laps) edaspidi vajab.

Koostöövõrgustik areneb edasi koos esimeste arvele võetud laste kasvamisega. Kuni esimesed arvele võetud lapsed saavad 1,5–3-aastasteks, loob kohaliku omavalitsuse sotsiaalnõunik võrgustiku teist lüli: perearst, kellelt ta saab teavet varases lapsepõlves tekkinud arenguhälvete, samuti väga palju haigete või traumata läbielanud laste kohta; polikliiniku (piirkonna) logopeed, kes tegeleb kõnehälvikutega; lapsevanemad, kes küsivad ise nõu või kes teavad piirkonnas (naabruses) ebasoodsas arengukeskkonnas (ka perevägivalda all kannatavate) elavate laste kohta; polikliiniku/lastehaiglate psühholoogid, kellelt ta nõutab teavet pikemat aega haiglaravil või uuringutel olnud laste kohta; kohaliku omavalitsuse haridusnõunik, kes tegeleb koolieelsete lasteasutustega. Selle lüli koostöö sõlmprobleemiks on ohuriskiga laste nimekirja laienemine, 1,5–3-aastaste arenguliste erivajadustega laste abistamise vajaduse selginemine, et panna alus koolieelse integreeritud eriabi süsteemi loomiseks ja planeerimiseks. Nüüd saavad juba arvel olevad lapsed ja kõik kohaliku omavalitsuse perede lapsed 3–4-aastasteks. See on vanus, kus kõik lapsed oskavad käia, ennast enam-vähem teenindada (ise sööma, riidesse panema, mängima) ja valdavad kõnet. See on üks esimesi aegu, kus lapsed peavad saama esmase eripedagoogilise (logopeedilise) läbivaatuse osalisteks. Kohaliku omavalitsuse sotsiaal- ja haridusnõunik korraldavad ühe lasteaia juures 3–4-aastaste lastega perede päeva(d). Siin mängivad kasvatajad/sotsiaalpedagoogid ja vanemad lastega, logopeed/eripedagoog ning võimalusel psühholoog ja lastearst jälgivad laste tegevusi, aeg-ajalt vestlevad/tegutsevad mõne lapse ja emmega individuaalselt. Ühistegevuses selgineb 3–4-aastaste laste arengu tase, selle potentsiaal, samuti täpsustub juba olemasolev arenguliste erivajadustega laste nimekiri. Vanemad saavad otseseid näpunäiteid laste sensoorse ja/või kõne arendamise kohta. Selgub, kas on vaja luua lasteaia (aedade) juurde mõni erirühm hälbega lastele või on vaja luua sobitus- ehk integreeritud rühm. Siit, koostöö teisest lülist areneb diferentseerimine edasi integreerimiseks.

Koostöö kolmas ja jääv lüli on sotsiaalnõunik, lapsevanemad (st. nende koolitus, teenused/tugi peredele), perearst (-õde), haridusnõunik oma meeskonnaga (so. kasvatajad, logopeed/eripedagoog, lasteasutuse juhtkond, abikasvatajad). Oluline on, et arenguliste erivajadustega laps käiks lasteaias (eri- või sobitusrühmas), saaks nii vajalikku ja jõukohast eriõpet. Kergema puudega lapsed (kõnehälvikud, tähelepanu defitsiidiga lapsed) saavad süstemaatilist parandusõpet logopeed/eripedagoogilt.

Nii saavad lapsed 5–6-aastasteks. Nüüd on vaja taas korraldada piirkonna kõikide laste (teistkordne) logopeediline/eripedagoogiline läbivaatus, et kinnitada tehtud ühistöö ja nähtud vaeva positiivseid tulemusi, et täpsustada, võib-olla vähendada arenguliste erivajadustega laste nimekirja ja selgitada täpne vajadus, millised lapsed peavad saama lasteaia ettevalmistusrühmas neile vajalikku kooliks ettevalmistust. Lasteaia ettevalmistusrühmas peavad kasvatajad õppima viima läbi häälikanalüüsi (düsgraafiat ennetava), vaatlus- ja jutustamisoskuse ning arvu eelkujutluste arendamise tegevusi. Logopeedid aga tegeleksid laste kõne ja tunnetusprotsesside arendamisega grupi- või individuaaltöö korras. Seega lisandub koostöö ketti ka kool, just esimese klassi õpetaja. See läbivaatus täpsustab juba ka selle, kuidas saab ja peab koolieelne integreeritud eriõpetus jätkuma koolis. Planeeritakse tugi- ja parandusõppe, eriklasside ja/või individuaalse õppekava vajadus.

Niisugune koolieelse laste terveks kasvamise ja arenemise integreerimise koostöövõrgustik hoiab ära enamuse hariduslike erivajadustega laste raskused koolis. Kui need lapsed saavad koolis hakkama, ei muutu nad kohaliku omavalitsuse sotsiaalseks probleemiks.

Selleks, et koolieelne integreerimine õnnestuks, on seega vaja:

- 1) avastada puudega lapsed õigeaegselt ja koguda nende kohta infot ühe kohaliku omavalitsuse võtmeisiku kätte. Koostöö: sünnitusmaja → perearst → sotsiaaltöötaja → perekond;
- 2) luua varane peresid ja lasteasutusi haarav koostöövõrgustik etapi- viisilise laste arengu eripedagoogilis/logopeedilise jälgimisega. Koostöö: perearst → sotsiaaltöötaja → haridusnõunik → eripedagoog, vajadusel psühholoog, eriarstid;
- 3) planeerida ja teostada puudega laste eriõpe sobitus- või erirühmas, mis kindlustab ka õigeaegse ja jõukohase integreeritud õppe koolis ning lülitumise ümbruskonna igapäevaellu. Koostöö: sotsiaal- ja/või haridusnõunik, kasvatajad, eripedagoog/logopeed (muud spetsialistid).

ÕPIRASKUSTEGA LASTE VANEMATE NÕUSTAMISEST

Vello Saliste
Kosejõe Kool

Saateks

Kosejõe Kooli baasil on paari aasta jooksul uuritud Harjumaa üldhariduskoolide õpetajate ja koolijuhtide hinnanguid ning arusaamu eripedagoogikast, erikoolist ja integratsioonist (V. Saliste, 1997). Kosejõe Kooli lapsevanemate küsitlused näitavad, kuidas muutub aastatega perekonna hoiak ja suhtumine erikooli. Käesoleva artikli aluseks on 1996–1997. a. toimunud üldhariduskoolide lapsevanemate usutus. Küsitlesime neid, kes esmakordselt astusid üle Kosejõe Kooli läve, et oma lapse õppimisprobleemidele lahendust leida. Tundsiime huvi, milliseid raskusi valmistab nõustaja poole pöördumine ning sellega kaasnedavad soovitusi kooli vahetada, erikoolis õpinguid jätkata. Kuna nõustamisele tulnute arv oli napp, saame käsitleda vaid tüüpilisemaid hoiakuid. Neid tundes ja mõistes oskame paremini õpiraskustega laste peredele toeks ja abiks olla.

Nõustatavad

Konsultatsioonile tulid koos lastega üksnes emad. Isad on lastega tegelemisel passiivsed. Laste käekäigu eest hoolitsemine ja otsuste langetamine jäetakse emade hooleks. Emadele jääb ka vastutus. Veerand lapsevanemaist tunnistas, et on ka ise erikoolis õppinud. Kolmveerand nõu vajavatest õpilastest olid poisid vanuses 11–12 aastat. Selles eas sagenevad halbade hinnetest tulenevad koolikonfliktid. Tekib olukord, kus tavaline õpetus enam tulemusi ei anna ning kaob lootus, et ehk läheb pea "lahti".

80% küsitletuist valmistas õppetöö suuri raskusi. Kolmveerand nõustamise tulnuist olid juba klassikursust korranud.

Õpiraskustest

Emad esitasid hulga põhjusi, mis nende arvates laste õppeedukust pärssivad. Siin on need reastatud tähtsuse järjekorras, alustades kõige olulisemast:

- laisk, ei viitsi õppida;
- mingi haigus segab õppimist;
- ei oska teda kodus õppimisel juhendada;
- pole aega temaga kodus tegelda;
- laps on sageli haige, jääb teistest maha;
- perekonnal on majanduslikud raskused;

- ema kasvatab last üksinda;
- halvad sõbrad segavad;
- õpetajad teevad koolis vähe tööd.

Esmatähtsaks peetakse lapse ja koduga seonduvat. Halbade kaaslaste ja õpetajate süüdistamine jääb tagaplaanile.

Õpiraskustest ülesaamiseks või nende leevendamiseks nähakse järgmisi võimalusi:

- | | |
|--|-----|
| • eriinternaatkool | 50% |
| • järeldamine ja parandusõpe kodukoha koolis | 18% |
| • kõneravi, logopeediline abi | 18% |
| • töö kodukoha kooli eriklassis | 14% |

Erikooli eelistus on mõistetav. Esiteks on see levinuim ja kättesaadavaim õpiabi saamise moodus. Erikoolidest on palju kõneldud ja kirjutatud, neid teatakse ja tuntakse. Teiseks on erikooli kasvandikud osalisel riiklikul ülalpidamisel, mis mõjub soodsalt perekonna eelarvele. Kolmandaks vähendab lapse viibimine intrnaadis negatiivsete sotsiaalsete nähtuste mõju — vanemate tööpuudus, napp toiduraha, lapse sisustamata vaba aeg, vanemate suutmatkus kodust õppetööd juhendada, halvad suhted perekonnas jne. Vanemate eelistus küsimustele vastamisel tulenes kindlasti ka sellest, et usutus toimus erikoolis.

Parandusõpe, kõneravi, logopeediline abi ning eriklassid juurduvad tavakoolides visalt. Põhjusi on mitmeid, alates kooli soovimatusest erivajadustega lastega tegelda, lõpetades omavalitsuste rahapuudusega. Koolidel puudub vastava ettevalmistusega kaader, puuduvad kogemused (V. Saliste, 1997).

Seega on erikool endiselt paljudele lastele ainus õpiraskuste ületamise võimalus.

Edutusega kaasnevast

Õpilaste argipäev on raske, sest erinevalt täiskasvanuist saab ta iga päev hinnanguid oma tööle — õppimisele. Õpiraskustest tingitult on need tavaliselt halvustavad. Edutus hakkab psüühikat koormama. Halva õppe- edukuse pärast on koolis ebameeldivusi ligi kahel kolmandikul hariduslike erivajadustega lastest. Ka kodus pole nende elu kerge:

- | | |
|-------------------------|-----|
| • sageli saab riielda | 22% |
| • mõnikord saab riielda | 56% |
| • üldse ei saa riielda | 22% |

Laps vajab koolistressist vabanemiseks lisaks õpiabile ka psühholoogilist tuge. Kooli vahetus, väiksem töökoormus, asjatundlik õpiabi ja säästev

režiim erikoolis on kindlasti üks võimalus elurõõmu tagasitoomiseks lapsele ja tema kodule. Halvustavatest hinnangutest tulenevatele negatiivsetele emotsioonidele lisandub kiusamine. Kaasõpilaste kiuslikku suhtumist kurdab 40% õpiahälvikutest. 13% nende vanematest väidab, et ka õpetajad kiusavad. Koolid ei oska sageli last kiusamise eest kaitsta.

Nõustamisest

Tavakoolide õpetajatel on raske lapsevanematele selgitada, et lapsega tuleks konsultatsioonile minna. Küsitlusest selgusid mõned seigad, mis aitavad meil lapsevanemate probleeme paremini mõista. Konsultatsioonile mineku otsuse langetamisel vajab perekond kellegi soovitusi või toetust. Kosejõe Kooli nõustamiskomisjoni pöördumiseks saadi soovitusi järgmistelt isikutelt:

- | | |
|-----------------------|-----|
| • õpetajatelt | 62% |
| • arstilt | 21% |
| • sugulastelt | 9% |
| • sotsiaaltöötajatelt | 8% |

Konsultatsioonile minna on raske, sest see sunnib teadvustama tõsiasja, et lapsel on õppimisega tõsiselt probleeme. Soovitaja riskib sellega, et tõmbab endale lapsevanema pahameele. Usutlusest selgub, et mõte konsultatsioonile minekust tekitab ühes viiendikus peredest negatiivseid tundeid. Kardetakse erapooletut ja objektiivset infot. Kartuste üleatmiseks piüütakse nõu küsida mitmetest erinevatest allikatest. Pooled konsultatsioonile tulnuist olid varem mõnel teisel tasandil oma lapse võimete kohta teavet hankinud.

Vaatamata kartusele ollakse siiski täiesti veendunud, et lapse õpiraskused ja nende ületamise teed tuleb võimalikult varases eas kindlaks teha. Venitamisest pole kasu. Sellegipoolest mõtlesid pered kaua, enne kui konsultatsioonile tulid.

Hoiakutest

Eelnevatest küsitlustest on selgunud (V. Saliste, 1997), et erikoolidesse suhtumisel domineerib üldsuse negatiivne hoiak. Seda on tarvis teada lapsevanemate veenmisel ja abistamisel neile raskel otsustamise hetkel. Eeslarvamuslik suhtumine võib jätta lapse vajaliku õpiabi kodukoha kooli edasi istuma.

Enamus esmakordselt Kosejõe Kooli külastanud lapsevanemaist väitis end teadvat, kus Harjumaa õpiraskustega lapsed õpiabi saavad. Peaaegu kõik kinnitasid, et Kosejõe Koolil on nende silmis hea maine. Negatiivseid hoiakuid põhjustavad lapsevanemate arvates järgmised asjaolud:

- koolist ja seal tehtavast tööst ei teata midagi;
- rahva seas liigub igasuguseid kuulduisi;
- laps saab eluks ikkagi sildi külge.

Positiivsete hoiakute kujundamisel on palju kasu Kosejõe Koolis õppivate laste vanematest. Nad on koolis toimuvaga kursis ja nende suhtumine on positiivne (V. Saliste, 1997). Kolmveerand nõustamisele tulnuist tunneb mõnda erikooli lapsevanemat. Väidetavalt 90% neist kõneleb oma lapse koolist ainult head. See vähendab väärarvamusi ning on abiks otsuse langetamisel.

Kõik konsultatsioonile tulnud lapsevanemad on veendunud, et kui õpilasele leitakse tema võimetele vastav õppevorm, muutub kodune õhkkond märksa pingevabamaks. Usutakse, et Kosejõel paraneb lapse õppe-
edukus ja ta saab seal paremini hakkama.

88% õpiraskustega laste peredest on valmis last Kosejõe Kooli panema, kui nõustamiskomisjon seda soovitab.

Lõpetuseks

Euroopasse pürgivas Eestis peaks valitsema hariduslike erivajaduste rahuldamise võimaluste paljusus. Üha suuremat eluõigust võidavad integreeritud õppevormid, kus laps saab abi kodukohast lahkumata.

Käesolev kirjutus keskendus erikoolile. See kool asub üldjuhul kodust kaugel, kuid on hädavajalik, kui lapsel pole enam võimalik kodukohta koolis õppida.

Siin toodud suhtumised ja hinnangud aitavad õpetajatel paremini mõista õpiraskustega laste vanemate probleeme ja on abiks nende nõustamisel.

SIBLINGS OF DISABLED CHILDREN AND THEIR SOCIAL RELATIONS: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN THE SIBLINGS OF MENTALLY RETARDED CHILDREN AND CONTROL GROUP IN ESTONIA

Marika Veisson, MA
Tallinn Pedagogical University, Estonia

Introduction

A lot of studies have been carried through in Europe and the USA on siblings of disabled children and their social relations at school and at home, their self-esteem, effect of disabled child on his siblings. Our

research is an attempt in Estonia to study siblings of disabled children and their social relations.

Birth of a developmentally disabled child may influence not only how parents respond, but also how siblings respond to it. Frequent contact between the disabled sibling and normal siblings may affect the latter's view of themselves. Being the sibling of a disabled child may cause the normal child to feel a loss of identity and a loss of uniqueness of his/her own role in the family (Roberts, 1994).

Siblings of the disabled child may be neglected because their needs are less demanding on the parents. According to Meyer *et al.* (1985, 1996) parents deal more with the disabled child and siblings become jealous. According to Gamble & Woulbroun (1993) rivalry, competition, individuation, and caregiving are terms often used to describe the siblings' relationships. Hodapp (1995), Seligman (1988, 1991) and Stoneman & Brody (1993) found female siblings of handicapped children to have the greatest degree of responsibility for child care and household tasks.

Dyson (1989), Kazak & Clark (1986), Lobato *et al.* (1987) showed that siblings of handicapped children are comparable to siblings of non-handicapped children in self-concept. On the contrary McHale & Gamble (1988) found that school-age siblings of younger children with disabilities had lower self-esteem. Sisters of children who were disabled had significantly lower self-esteem scores than did brothers of children with disabilities (McHale & Gamble, 1989). Winkelman & Shapiro (1994) found that the primary correlation of behavioral problems is low self-esteem. According to Bischoff *et al.* (1991) there were no significant differences between groups on measures of behaviour problems, social competence, or self-esteem.

According to Lobato (1983) also oldest daughters more often display depression and other psychopathology. Lobato *et al.* (1987) found brothers of handicapped children to be more depressed and more aggressive and sisters more aggressive than control children.

Misinformation, lack of knowledge, and misunderstanding of information all contribute to siblings' feelings of guilt, fear, anger, responsibility, and confusion (Newson and Davies, 1994; Powell & Gallagher, 1993). According to Bloch, Margolis & Zeitz (1994) there were still significant indications that siblings in these families have a potentially more problematic and complicated emotional life than it is generally assumed. Many reported that they struggled privately and often silently with their intense feelings of shame and anxiety. Lobato, Faust and Spirito (1989) research generally does not support the popular belief that siblings of disabled and chronically ill exhibit more problems in overall psychological adjustment than do siblings of able children. According to Roeyers *et al.* (1995)

children who had sibling with autism, sibling with mental retardation and nondisabled sibling were basically similar in their ratings of frequency of stressors involving siblings.

According to Dunn (1989, 1992) children with handicapped siblings suffer more from emotional and behavioral problems than children with nonhandicapped siblings; 2) children's adjustment is lower.

According to Dyson (1992) siblings of handicapped children in general were less active in extracurricular activities than other siblings.

It appears that the nature of the child's disability, the behaviour of the child with special needs, the quality of relationships of the siblings, the openness of communication of the parents and siblings, the mental health of the parents and quality of relationship between the parents and child with special needs intervene or mediate in complex ways to affect how a brother or sister develops (Dale, 1996). Parents can support the siblings of their child with special needs. Sibling support groups or workshops provide opportunities to meet other children who have similar feelings, questions, and experiences (Meyer & Vadasy, 1994; Powell & Gallagher, 1993; Frank, 1996).

Aim

The aim of this study was to find out whether there are differences in social relations at school and at home between two groups: 1) siblings of mentally retarded children and 2) siblings of control group children without disabled sister or brother. Secondly, we were interested in sex differences. Thirdly, we were interested if there are some differences between siblings having older or younger sisters and brothers.

Method

We studied adolescents using questionnaire completed and also used in their researches by Lawenius (1986) and Andersson (1988), which included 44 questions about children social relations and problems at school and at home and also 4 questions about real and ideal self-esteem and school results.

In total, 120 adolescents, 60 with non-disabled siblings and 60 with disabled siblings, aged 12–14 years, answered a questionnaire. We studied 60 siblings of mentally retarded children and 60 siblings of non-retarded children from the same schools and of same ages. Siblings of mentally retarded children were found by special schools, day care centers and parent associations, from where we got information about the compulsory schools siblings of mentally retarded children learned. Questioning took place in schools individually. There were no significant differences between the ages and sexes, we had 34 girls and 26 boys in the group of

non-disabled siblings and 34 girls and 26 boys in the group of mentally retarded children. Mean age in both groups was 12,87. There was no significant difference in the number of siblings, in disabled group and in control group there were averagely 1,85 siblings. In both groups there was an equal number of children having older (23), younger (22), older and younger (15) siblings.

Results

By ANOVA and MANOVA the most significant difference (Table 1) between siblings of mentally retarded children (MRCS) and control group (CS) was that MRCS know significantly more disabled persons than CS do ($p < .001$). At the same time we witnessed an interesting fact that there were 40 % among MRCS who said that they know some disabled person who were not their siblings, but somebody else. There was also a significant difference between the two groups in information about disability: MRCS agreed that they got information about disability at school, CS group had such kind of information on a lower level ($p < .05$).

MRCS are significantly more anxious about school results ($p < .01$), complain for hard work at school ($p < .01$), specially girls in MRCS group ($p < .05$), more difficulties have girls from bigger families. Also MRCS are significantly more shy and more uncertain than CS are ($p < .01$).

We were also interested if the students have similar or different understanding with parents about money, evening time, clothes, peer relations, helping parents, homework, amusement in free time, caretaking of siblings and music loudness. We found only one significant difference between the two groups. MRCS have significantly different understanding about home work from school, specially boys having MRCS. There were no differences between the two groups in understanding about clothes, helping parents, amusement in free time, caretaking of siblings, in music loudness, money and evening time.

Also MRCS answer that it happens quite often that there is nobody with whom to be together ($p < .05$), specially girls having older MRCS ($p < .05$). It means that siblings in control group have more friends and spend a lot of time with them. Girls with younger siblings from MRCS group like more than other peers chattering at home ($p < .05$). Older girls in both groups must also do at home more than their siblings ($p < .05$). MRCS from bigger families having younger siblings read significantly fewer books ($p < .05$).

Table 1

Differences in the MRCS and CS analysed by MANOVA

Problem	Min value	Max value	Mean MRCS	Mean CS	MANOVA, effect disability	MANOVA, effects disability and sex	MANOVA, effects disability and number of children	MANOVA, effects disability and age of siblings	MANOVA, effects disability and sex and number of children	MANOVA, effects disability, age and number of children
sports	3	1	1,63	1,33	0,34 n.s	5,50*	1,41 n.s	1,31 n.s	2,40 n.s	0,95n.s
read books	3	1	1,67	1,68	0.008 n.s	0.76 n.s	2,55 n.s	3,94*	1,83 n.s	7,27*
chattering at home	3	1	1,50	1,55	1,68 n.s	2,72 n.s	1,33 n.s	1,31 n.s	2,72*	1,25 n.s
popularity important	4	1	2,58	2,28	0,438 n.s	8,01**	0,80 n.s	0.2 0n.s	3,21*	1,15 n.s
home work from school	2	1	1,45	1,53	3,40 n.s	4,57*	1,75 n.s	2,39 n.s	1,46 n.s	1,11 n.s
no peers	4	1	2,77	3,05	0,08 n.s	4,42*	1,62 n.s	3,39 *	0,63 n.s	1,45 n.s
hard work at school	1	4	2,22	2,03	0,86 n.s	5,18*	1,15 n.s	2,57 n.s	3,54*	1,65 n.s
anxious about school results	1	4	2,78	2,23	5,82 *	3,81*	1,40 n.s	0,75 n.s	1,26 n.s	0,71 n.s
stomach	4	1	3,00	3,18	0,07 n.s	3,69 n.s	2,48 n.s	3,49 *	1,28 n.s	3,81 *
shy and uncertain	1	4	1,82	1,52	6,14*	0,01 n.s	0,33 n.s	0,65 n.s	1,09 n.s	0,60 n.s
like school fellows	4	1	1,83	1,80	0,07 n.s	0,25 n.s	2,90*	4,15 *	0,19 n.s	5,94**
tease me more	4	1	2,97	3,13	0,42 n.s	7,89**	0,93 n.s	0,25 n.s	1,20 n.s	0,31 n.s
info about disability	2	1	1,57	1,75	4,89*	3,19 n.s	1,95 n.s	2,49 n.s	1,49 n.s	2,90 n.s
know disabled	6	1	3,48	5,42	19,59***	0,0001 n.s	1,31 n.s	0,22 n.s	0,72 n.s	0,72 n.s

MRCS — mentally retarded children siblings; CS — control siblings; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Children from MRCS (specially girls from bigger families) had less activity in sports than children from CS ($p < .05$). Children in control group (higher level boys) mentioned that it is very important to be popular with peers ($p < .05$).

In self-esteem we did not find significant difference between the groups.

Girls from MRCS group are more teased by peers ($p < .05$). By MANOVA (effect disability status and age of siblings) we revealed that children, who have younger disabled siblings, think that school work is very hard for them ($p < .05$). In particular hard is school work for girls having younger disabled sibling ($p < .05$ by MANOVA, effects disability status, age and number of siblings). Children from MRCS group having elder mentally retarded siblings are shyer and more uncertain and have more often stomach aches

Discussion

Most important findings between MRCS and CS groups in this study were: 1) siblings of mentally retarded children know more disabled persons and have more information about them; 2) MRCS, especially girls have significantly higher anxiety about school and results at school than boys; they have more problems at school; 3) MRCS are shyer and more uncertain than their peers; 4) they have fewer friends than their siblings and are significantly less interested in outdoor activities, such as sports; 5) boys like more than girls to have out-of-home activities and to be together with friends, 6) older siblings in both groups must help parents much more than younger siblings, 7) there is no difference in self-esteem in both groups.

First finding does not need any comments; if there is disabled sister or brother in the family, there is also better information about them. Interesting finding in this study was that MRCS do not want to speak about their mentally retarded siblings and shy them. This is reason why 40% of MRCS answered that they know some mentally retarded person, but they are not their sisters or brothers. It was surprising because we knew the situation already beforehand. There are two possible explanations: 1) siblings do not want to speak about their disabled sisters and brothers, they deny them, and so it can be one coping strategy, 2) they do not know what disability is. The first explanation is more significant. Of course, it is related with society's attitude towards disabled persons.

Second finding in our study was that MRCS are significantly more anxious about school results, have more problems at school. According to Gath (1992) brothers and sisters of children with mild mental retardation for which there is no medical explanation are more likely to have

educational problems of their own than the children in the family of a child with a clear cut chromosomal disorder. Also Fombonne *et al.* (1997) found among autism relatives, siblings affected with the broad phenotype of autism had significantly lower IQ scores and poorer reading and spelling performances than unaffected siblings.

Third finding is related with shyness, and uncertainty. According to Lawenius (1986) the siblings of mentally retarded children are also shyer than other children and tend to be more often admit being nervous about giving reports in the classroom. McHale and Gamble (1989, 1992) found that time spent in caregiving was significantly related to children's report of anxiety symptoms. Also, the correlation between sibling caregiving and depression for girls with disabled siblings was significantly higher than for girls with nondisabled siblings.

Fourth finding in our study was that siblings of mentally retarded children are socially more isolated than their peers and MRCS mentioned significantly more than CS that there is nobody with whom to be together. They are significantly less interested in out-of-doors activities, such as sports, and like more to be at home with their family. Blum (1992) also wrote that such families tend to be socially isolated, having less contact with friends and using community services less than peers. According to Andersson (1988) and Lawenius (1986) a limited network of social contacts means limited possibilities of finding pleasure and happiness among friends, and reduced opportunities to practice social manners valuable for them as adults. According to Lobato *et al.* (1987) and Stoneman *et al.* (1993) siblings of handicapped children were rated less active in sports and nonsports activities than siblings of nonhandicapped children.

An important finding in our study was concerning psychosomatic symptoms. MRCS have significantly more often stomach problems than CS, which is very closely related with anxiety.

We also found that the family is more important to girls than to boys and elder siblings of children in both groups have greater caregiving responsibilities than other children. McHale & Gamble, 1989; Stoneman *et al.*, 1993 revealed that those caregiving responsibilities do not uniformly result in negative outcomes in the sibling relationship. The effects of caregiving on the sibling relationship seem to be related to birth order.

We did not find any significant differences between MRCS and CS in self-esteem.

References

- Andersson, E. (1988). Siblings of Mentally Handicapped Children and Their Social Relations. Research Supplement. *British Journal of Special Education*, 15(1), 24-26.

- Bischoff, L. G & Tingstrom, D. H. (1991). Siblings of children with disabilities: Psychological and behavioural characteristics. Special Issues: Disability and the family: Research, theory and practice. *Counselling Psychology Quarterly*, 4(4), 311–321.
- Bloch, Judith S., Margolis, Judith; Seitz, Martin. (1994). Feelings of shame. Siblings of handicapped children. In book: *Mutual aid groups, vulnerable populations, and the life cycle* (2nd ed.), pp. 97–115. Columbia University Press, New York, NY, US
- Blum, Robert W. (1992Jul). Chronic illness and disability in adolescence. 5th Congress of the International Association for Adolescent Health Keynote Address (1991, Montreux, Switzerland). Vol 13(5) 364–368.
- Dale, Naomi. (1996). *Working with Families of Children with Special Needs*. Routledge. London and New York.
- Dunn, J. F. (1989). Annotation: Siblings Influences on Childhood Development. *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, 46(5).
- Dunn, J. (1992). Sisters and Brothers: Current Issues in Developmental Research. In book: *Children's Siblings Relationships: Developmental and Clinical Issues* (F. Boer & J. Dunn, Eds.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dyson, Lily; Fewell, Rebecca R. (1989). The self-concept of siblings of handicapped children: A comparison. *Journal of Early Intervention*, 13(3), 230–238.
- Dyson, Lily L. (1992). Adjustment of siblings of Handicapped Children: A Comparison. In book: *Family Issues in Prdiatric Psychology*, (Michael C. Roberts, Jan L. Wallander, Eds.)
- Fombonne, E., Bolton, P. Prior, J. Jordan, H., and Rutter, M. (1997). A Family Study of Autism: Cognitive Patterns and Levels in Parents and Siblings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(6), 667–683.
- Frank, N. (1996). Helping families support siblings. In book: *Strategies for working with families of young children with disabilities*. Paula J. Beckman, Ed.), pp. 169–188. Paul H. Brookes Publishing Co, Baltimore, MD, US.
- Gamble, Wendy C.; Woulbroun, E. Jeanne. (1993). Measurement considerations in the identification and assessment of stressors and coping strategies. In book: *The effects on mental retardation, disability, and illness on siblings relationships: Research issues and challenges*. (Zolinda Stoneman, Phyllis Waldman Berman, Eds.), pp. 287–319. Paul H Brookes Publishing, Baltimore, MD, US
- Gath, A. (1992). The Brothers and Sisters of Mentally Retarded Children. *Children's sibling relationships: Developmental and Clinical Issues*. (F. Boer, J. Dunn, Eds.), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Hillsdale, New Jersey, 101–108.
- Hodapp, R. M. (1995). Parenting Children with Down Syndrome and other types of Mental Retardation. In book: *Handbook of Parenting* (M. Bornstein, Ed.), 233–253. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kazak, A. E. & Clark, M. W. (1986). Stress in families of children with myelomeningocele. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 28, 220–229.

- Lawenius, M. (1986). Siblings of mentally retarded children and their social relations. Paper presented at XIth World Congress of the International Associations of Workers for Maladjusted Children. Jerusalem 1985.
- Lobato, D. (1983). Siblings of handicapped children: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **13**, 347–364.
- Lobato, D., Barbour, L., Hall, L. J., & Miller, C. T. (1987). Psychosocial characteristics of preschool siblings of handicapped and nonhandicapped children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **15**, 329–338.
- Lobato, Debra, Faust, David; Spirito, Anthony. (1989). Examining the effects of chronic disease and disability on children's sibling relationships. *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*, 219–238.
- McHale, Susan M.; Gamble, Wendy C. (1988). The social networks of children with disabled and nondisabled siblings. In book: *Social networks of children, adolescents, and college students*. (Suzanne Salzinger, John S. Antrobus, Muriel Hammer, Eds.), pp. 149–167. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Hillsdale, NY, US.
- McHale, S. M., & Gamble, W. C. (1989) Sibling relationships of children with disabled and nondisabled brothers and sisters. *Developmental Psychology*, **25** (3), 421–429.
- Meyer, D. J., Vadasy, P., Vance, R. S. (1996). *Living with a brother or sister with special needs: A book for sibs* (2nd rev. and exp.ed.). University of Washington Press; Seattle, WA, US.
- Newson, E. and Davies, J. (1994). Supporting the siblings of children with autism and related developmental disorders'. In book: *Innovations in Family Support for People with Learning Disabilities*, Lancashire: Brothers of charity, Lisieux Hall.
- Powell, T. H., & Gallagher, P. A. (1993). Brothers and sisters- A special part of exceptional families. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Roberts, T. W. (1994). Parenting the Exceptional Child. *A systems perspective of parenting: The Individual, the Family and the Social Network*.
- Roeyers, H. & Mycke, K. (1995 Sep). Siblings of a child with autism, with mental retardation and with a normal development. *Child Care, Health and Development*, **21**(5), 305–319.
- Seligman, M. (1988). Psychotherapy with siblings of disabled children. In book: *Siblings in Therapy: Life Span and Clinical Issues*. (Michael D. Kahn, Karen Gail Lewis, Eds.), pp. 167–189. New York-London: W. W. Norton & Company.
- Seligman, M. (Ed). (1983,1991). Family Systems and Beyond: Conceptual Issues. *The family with a handicapped child*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stoneman, Zolinda; Brody, Gene H. (1993). Sibling relations in the family context. In book: *The effects on mental retardation, disability, and illness on Sibling Relationship* (Stoneman, Phillis Waldman Berman, Eds.), pp. 3–30. Paul H. Brookes Publishing, Baltimore, MD, US.
- Winkelman, M.; Shapiro, J. (1994 Mar). Psychosocial Adaptation of Orthopedically Disabled Mexican Children and Their Siblings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, **6**(1) 55–71.

“UTESHENIE” EARLY INTERVENTION PROGRAMME

V. V. Yurtaikin
Moscow, Russia

Our work and communication with families of retarded children, and the results of empirical study confirmed the following truth: if the parents during the first period of child development have negative feelings inspired by the absence of real perspective for their children to be included in the normal social life — it influences all aspects of their life, and what it's more important — it influences acceptance of their own children. The chance to be supported from the beginning changes the modality of feelings. But the real inclusion presupposes their own real actions. Our experience showed that one of the best ways to facilitate for them this process is to join the Early Intervention Programme which gives the families the concrete perspective for the future.

The proposed “Uteshenie” Early Intervention Programme which was developed in Moscow from 1994 includes the following purposes:

- Early stage diagnosis of disturbances in child development aimed at finding main directions in correctional and pedagogical stimulation and medical assistance; as well as ways of monitoring child development process during all the time of working with family.
- Visiting the families to provide encouragement, spiritual and human aid, taking care of a child; teaching parents and other members of the family the different ways of stimulation in child daily practices and effective intervention in correctional work while coping with child's problems.
- Attending an adaptation group aimed at assisting in easier social integration of a child.
- Setting up a toy and accessories library used for correctional activities.
- Encouraging parents to take part in different kinds of activities concerning the Programme: active participation of parents is essential to support the efforts of visiting experts in home rehabilitation. The focusing and discussion groups are the forms of involving the parents into the programme structure — sessions and talks in these groups are guided by experts and parents having experience in this kind of activities.
- Organising an interdisciplinary seminar for professionals to discuss the scientific, methodological and organisational issues.

- Developing some educational means for parents and experts including documentation to monitor changes in child's development, producing video films; organising educational training courses, etc.

ФОРМИРОВАНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА РОДИТЕЛЕЙ С РЕБЕНКОМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ КАК ОСНОВНАЯ ЗАДАЧА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТА-ДЕФЕКТОЛОГА

Г. А. Мишина

г. Москва, Институт коррекционной педагогики РАО

Раннее детство (от 1–1,5 лет до 3 лет) — важный период в развитии ребенка, когда он активно начинает познавать окружающий мир и овладевать различными способами действий с предметами при помощи взрослых. В совместной деятельности взрослые организуют действие ребенка, а затем осуществляют функции поощрения и контроля за ходом формирования этих действий.

Основным и наиболее привлекательным для малыша раннего возраста содержанием общения со взрослым является предметное, ситуативно-деловое взаимодействие, в результате чего постепенно складывается потребность в сотрудничестве. Условиями ее формирования являются "... достаточное удовлетворение более ранней потребности во внимании и доброжелательности, а также организация взрослым реального взаимодействия с ребенком, опосредованного употреблением предметов..." (М. И. Лисина, 1974). Сотрудничество является более широким понятием, чем деловое общение (где объект — человек) или практическое взаимодействие (где объект — предмет). Мы понимали под сотрудничеством готовность взрослого к процессу передачи опыта ребенку и желание ребенка овладеть способами усвоения общественного опыта. В исследованиях А. А. Катаевой (1977) и Е. А. Стребелевой (1996) была поставлена задача формирования сотрудничества родителей с проблемными детьми раннего возраста и определены условия (эмоциональный контакт, правильная постановка перед ребенком образовательно-воспитательных задач, определение соответствующих способов передачи общественного опыта).

В 1994—1997 гг. на базе лаборатории дошкольного воспитания детей с проблемами в развитии ИКП РАО нами был проведен эксперимент, направленный на выявление особенностей взаимодействия родителей с детьми как нормально развивающимися, так и с ограниченными возможностями. Сравнительный анализ полученных данных позволил условно выделить шесть моделей поведения родителей, воспитывающих детей раннего возраста: модель сотрудничества, модель директивного сотрудничества, модель неэмоционального потокающего сотрудничества, модель речевого взаимодействия, модель отстраняющего взаимодействия, модель отвержения. Как показало наше исследование, близкие взрослые детей с ограниченными возможностями чаще родителей, воспитывающих нормально развивающегося ребенка, демонстрируют неадекватность позиции по отношению к малышу, неуверенный стиль воспитания, выбор игрушки, не соответствующий уровню развития детей, неумение создавать ситуацию совместной деятельности, несформированность потребности в общении, часто неэмоциональное взаимодействие.

Подобное поведение родителей и содержание общения, не соответствующее уровню развития ребенка, являются препятствием на пути формирования привязанности ребенка ко взрослому, самой потребности в общении, не обеспечивая развития потенциальных возможностей детей с психофизическими нарушениями и накопления социального опыта, т.е. дальнейшей социализации. Поэтому формирование у родителей навыков сотрудничества с ребенком раннего возраста с ограниченными возможностями является первоочередной задачей специалиста-дефектолога, работающего с семьями, воспитывающими детей раннего возраста, имеющих значительное отставание в развитии. Этот процесс строится на основе организации предметной деятельности ребенка, формирования у родителей способов передачи общественного опыта, умения мамы правильно строить общение и изменять свое поведение. Специалистом должен осуществляться дифференцированный подход, учитывающий индивидуальные личностные особенности как взрослых, так и их детей, а также организацию жизни семьи. Формирование адекватной позиции родителей по отношению к малышу в системе “мы и наш ребенок”, спокойного, уверенного стиля воспитания, умения создавать ситуацию совместной деятельности, а также умения работать по составленной специалистом-дефектологом индивидуальной программе развития ребенка и навыка самостоятельного ее составления являются, по-нашему мнению, основным содержанием коррекционно-педагогической работы специалиста с семьями, воспитывающими детей раннего возраста с ограниченными возможностями.

IV

Hariduskorraldus **Education management** **Управление образованием**

KÕNERAVI- JA REHABILITATSIOONIALANE KOOSTÖÖ TAANI JA EESTI VAHEL

Steen Fibiger, Külli Roht

Kõne-, Keele-, Kuulmise Rehabilitatsiooni Keskus
Tallinna Kõneravikeskus

Taani, saksa ja prantsuse keele mõjualadel on alates 19. sajandi algusest osutatud erilist tähelapanu puetega inimestega tegelevatele institutsioonidele. Samalaadne suhtumine levis ka teistele Skandinaavia aladele. Kui Soome saavutas 1809. a. Imperaator Aleksander I Suurvürstiriigis konstitutsioonilise autonoomia, jätkusid Soome kultuurisuhted Skandinaaviaga ning arenes sarnane puudepoliitika. Pärast eugeenilist perioodi 1922–1939 tekkis võrdõiguslikkuse ja detsentralisatsiooni liikumine, arenes välja puuetega inimeste hoolekande poliitika Põhjamaade mudel. Eesti sidemed Rootsiga muutusid Tsaar Peeter I valitsemisajal ja hiljem Eesti I iseseisvusperioodil, mis langes eugeenilisse ajajärku. Lühikesele iseseisvusperioodile järgnesid Eestis okupatsioonid tugeva venestamispoliitikaga poole sajandi vältel, puudepoliitika arenes sel ajal defektoloogia haruna.

Mitmetele Taani, Skandinaavia, Euroopa institutsioonide ja organisatsioonide toetusel on tekkinud ja arenenud alates 1992. aastast koostöösidemed Eesti poolt Eesti Afaasialiidu, Eesti Logopeedide Ühingu, rehilitatsioonikeskuste, Eesti kogelejate Ühingu, Tallinna Keskhaigla, Tallinna Linnavalitsuse ja Taani poolt Füüni maakonna Kõne- Keele- Kuulmise Reahabilitatsiooni Keskuse vahel.

Vastavalt Ühinenud Rahvaste standardreeglitele ja Põhjamaade puudepoliitikale on demonstreeritud puudega inimestele suunatud tegevust, korraldatud koolitust, organiseeritud seminare ja konverentse, Eestisse on rajatud kõneravikeskus.

Euroopa Ühenduse Phare programmi projekt rajamaks Tallinna Keskhaigla juurde Kõneravikeskus sai alguse praktilisest vajadusest. Keskhaiglasse rajati 1978. aastal tolleaegse Tervishoiuministeriumi käskkirjaga Logopeedia Organisatsioonilis-metoodiline Kabinet, mille ülesandeks oli tegutseda konsultatiivse keskusena, tagada logopeedide täienduskoolitus, koostada statistikat ja organiseerida kõneravi kõnepuudega lastele. Täiskasvanute kõneravi jäi tol perioodil tagaplaanile. Nimetatud projekti raames on korraldatud logopeedidele kõikidest Eesti maakondadest täienduskoolitusi afaasias ja tänu projektiga kaasnenud rahadele on

õnnestunud sisustada keskus tööks kaasaegsete materjalide ja tehnikaga. Veel enam, Eesti Afaasialiit on lülitunud rahvusvahelise afaasiaorganisatsiooni AIA koosseisus APANA programmi töötamaks välja uudet rehabilitatsioonisüsteemi afaasiaga inimestele.

Tänane kõneravikeskus tähendab, et abivajajad saavad logopeedilise ravi kõrval ka muud kompleksraviks vajalikku.

Tulevikusuunaks on keskusel eeti keelele rajanevate kõneravimaterjalide ja testmaterjalide väljatöötamine. Kõneravi ja rehabilitatsiooni korraldamise eesmärgiks on, et puudulik kõne ei oleks ebavõrdse kohtlemise aluseks meie ühiskonnas kellelegi. Lõpuks, et parema tulemuse saavutamise nimel lubavad järgmised viis aastat meil Tartu Ülikooliga selles vallas pingutused ühendada.

SPEECH THERAPY AND REHABILITATION PARTNERSHIP BETWEEN DENMARK AND ESTONIA

Steen Fibiger, Külli Roht

Speech-Language-Hearing Rehabilitation Centre,
P.O. Box 149, DK-5100 Odense C
Speech Therapy Centre, Tallinn Central Hospital,
Ravi 18-138, EE0001 Tallinn

Denmark developed special care in institutions for people with a disability or a handicap from early in the 19th century under influence from the French and German speaking areas. Other parts of Scandinavia followed about the same development and due to autonomy and constitutional developments in Finland after 1809 when it became a grand duchy under Emperor Alexander I, Finland continued its cultural relations with Scandinavia and developed the same kind of handicap policy. After an eugenic period in Denmark 1922-1939 an equal rights and decentralization movement has developed Nordic models for caretaking of people with a handicap. Estonia's connections with Sweden was changed 1721 by the Russian tsar Peter I and later on the first period of independence was in the eugenic period. The short independent period was followed by Nazi and Soviet occupations with strong Russification for half a century, and handicap policy was developed within the frame of defectology.

During the second independence period Estonia has developed a marked economy policy with closer relations to the Anglo-American and

Far-Eastern societies and closer relations has been established to countries in the Baltic Sea Region and to the European Union. Many countries and organizations have also participated in the Estonian development of national security, environmental protection, democratization, implementation of human rights and equal rights for people with disabilities.

The Speech-Language-Hearing Rehabilitation Centre in the Danish County of Funen started their relation with the Estonian Logopedic Association during 1992. First of all we visited Estonian logopedes, logopedic institutions and institutions for children with special needs education. Assessment and training materials was demonstrated and development of materials for Estonian logopedes was discussed. After our first visit to Estonia an application was made to the Danish Democratization Foundation and a 3 weeks study tour to Denmark was organized for 40 logopedes, special teachers, psychologists, educators, and officials of the central administration. Information on location was given about the Danish society, general education, special needs education and logopedics.

Teaching and therapy materials was developed by Estonian logopedes and the materials was produced sponsored by Odense Children Hospital Foundation. Specialists from the Speech-Language-Hearing Rehabilitation Centre in Denmark also went to Estonia for workshops, seminars and lectures on stuttering therapy for adults, school children, pre-school children and infants. Also Estonian logopedes have participated in stuttering therapy workshops and demonstrations in Denmark. The background for this stuttering therapy is the Van Riper non-avoidance approach modified during many years of practice and also modified for therapy with children and their parents.

1993 the Estonian Aphasia Association was established in order to work for better aphasia rehabilitation and to organize an aphasia rehabilitation center. Relations were established between this new association and the Danish Centre. The president of the association got a 2 months scholarship 1994 from the Nordic Council of Ministers for studies in Sweden and Denmark. 1996–1997 a 20 months 50% Phare-sponsored project was carried out in order to establish a speech therapy center in Estonia.

The idea to establish a speech therapy center at Tallinn Central Hospital has a background in practical needs. 1978 a methodical organizational center for speech therapy was established at this hospital by the former Ministry of Health. The aim of this center was to advise, to develop advanced training for speech therapists, make speech therapy demography, and organize any kind of speech therapy for children throughout Estonia. But very little attention was payed on speech therapy and rehabilitation for adults.

During the project sponsored by the Phare Partnership and Institution Building Programme general information about aphasia has been presented to logopeds, educators, physicians, psychologists, social workers, relatives, local and governmental administrators, politicians and mass media. Also 30 Estonian logopeds have been trained in aphasia and dysarthria assessment and rehabilitation during workshops and seminars. The logopeds also participated in a 5 days intensive training course with clients, and a assessment and therapy program have been developed. The Phare programme also sponsored more modern equipment for the speech therapy center. With additional support from several institutions and organizations in Denmark, Nordic countries and Europe a partnership between logopeds in Estonia, the Estonian Aphasia Association, the Estonian Logopedic Association, rehabilitation centres, the Estonian Association of People who Stutter, Tallinn Central Hospital and the City of Tallinn on the Estonian side, and the County Speech-Language-Hearing Rehabilitation Centre of Funen on the Danish side, has been developed stressing the United Nation Standard Rules and showing Nordic handicap policy models as examples. The Speech Therapy Center in Tallinn has also been developed to give guidance, training and further education to professionals in aphasia rehabilitation. During the partnership the Estonian Aphasia Association has joined several networks, the International Aphasia Association, and the Action to Promote National Associations for Aphasia.

The main problem during the program for establishing a speech therapy center has been the Estonian cofinancing. With great difficulties the Speech Therapy Center was established as a part of the Rehabilitation Department at Tallinn Central Hospital. So, speech therapy has been integrated in the overall rehabilitation teamwork, but sustainability is a very difficult issue in organizations where stability and long term planning are almost not existing. The future plans are to develop additional assessment and training materials for Estonians, to provide different kinds of services for people with communication impairments, and to improve their quality of life and equal possibilities in the Estonian society. We like to cooperate with the Tartu University in fulfilling these tasks but our main problem is continued financing. We know that problems with cofinancing, sustainability and continued financing are increasing problems for Estonia since donor organizations will not continue to sponsor only pilot projects and projects for demonstration without a legislative background or an intension to secure cofinancing, sustainability and continued financing. We can give evidence that many resources has been used in vain for a speech therapy center because of lack of sustainability and continued financing.

NÄGEMISPUUDEGA LASTE INTEGREERIMINE TAVAKOOLI — POOLT VÕI VASTU? Praktilisi kogemusi

Aina Haljaste
Nägemisrehabilitatsiooni Keskus

Viimase 10 aastaga on Eestis toimunud igal elualal suured muutused. Sellest pole puutumata jäänud ka haridussüsteem.

20. saj. viimasel kümnendil, valmistudes astuma Euroopa Liitu, oleme vastu võtnud mitmeid seadusi, mis puudutavad ka erivajadustega (laspi) ja nende õigust haridusele. Samuti on allkirjutatud ja tunnustatud mitmeid rahvusvahelisi leppeid. Ka EV invapoliitika üldkontseptsioon käsitleb puuetega inimeste õigust haridusele.

Kuna EV seadusandlus lubab erivajadustega lastel, sh. ka nägemispuudega lastel, käia elukohajärgses koolis, olen oma töös järjest rohkem kokku puutunud vanematega, kes soovivad ja on valmis esitama väljakutse oma perele ja koolile, otsustades panna oma laps tavakooli.

Oma ettekandes tahaksingi keskenduda mõnede konkreetsetele näidetele ja neist saadud kogemustele. Lapsed on nii algkooli kui keskkooli osast.

Nagu me kõik teame, on integratsioon Eestis ideaalist kaugel. Seetõttu tahaksingi juhtida tähelepanu neile plussidele ja miinustele, mida oleme koos vanemate, laste ja õpetajatega kogenud. Ning ühtlasi saada tänaselt arutelult mõtteid ja ideid, kuhu me tahame jõuda ja kuidas edasi minna, pidades silmas praeguseid praktilisi võimalusi ja leides selle raames optimaalsemaid lahendusi neile lastele.

I näide: Tüdruk, 11. a. õpib Tallinnas.

Nägemine: od = Ø

os = 0.04 (alumine nasaalne osa)

lähedale — 0.1

Kasutab õppimises nii nägemisjääki (nägijate kirja) kui ka punkt kirja. Tal on klassis lugemisTV, samuti kodus. Paralleelselt tavaliste õpikutega on tal ka punkt kirjas õpikud (olemasolevad).

Põhiaine tundides on tal abiõpetaja, keda kool finantseerib eraldi fondist.

Lisaks kohustuslikule õppeprogrammile õpib ta muusikakoolis flööti, plokkflööti ja klaverit.

Kord nädalas külastab ta Nägemisrehabilitatsiooni Keskust, kus tal toimuvad järgmised tunnid:

- nägemisjäägi kasutusõpetus:
 - individuaalne inglise keel;
 - punkt kirjas noodikiri;
 - heegeldamine.

Kord nädalas on ka liikumis- ja orieteerumisõpetus, kus õpitakse valge kepiga koolis vajaminevatel marsruutidel liikuma.

Alates jaanuarist '98 on Tallinna linna poolt organiseeritud transport kooli, koju ja Nägemisrehabilitatsiooni Keskusesse.

- + laps elab kodus;
- + saab suhelda nägijate eakaaslastega;
- + ka klassi- ja koolikaaslased õpivad arvestama erivajadustega lapsega;
- + saab tegelda muusikaõpingutega;
- koduste ülesannete lahendamine võtab väga palju aega;
- kuni selle aastani pidi keegi vanematest last iga päev kooli ja koju viima;
- tüdruk ei võta osa kehalise kasvatuse ja käsitöö tundidest koolis (tegelikult oleks seda võimalik organiseerida).

II näide: Tüdruk, 8. a. õpib Orissaares.

Nägemine: od = 0.02

os = 0.01 (alumine nasaalne osa)

lähedale kor +3.0 od = 0.12

Kasutab õppimises nägemisjääki. On tutvunud ja õppinud lühiajaliselt ka punkt kirja enne kooli ja periooditi 1. klassis. Punkt kirja ei valda sellisel tasemel, et saaks kasutada seda õpongutes. Perspektiivis on otsustatud koos vanemate ja õpetajatega, et hiljemalt 3. klassis peab hakkama kasutama õppetöös ka punkt kirja, sest muidu ei jõua ta klassi tempoga sammu pidada oma väikese nägemisjäägi tõttu.

Nii klassis kui kodus kasutab ta lugemisTV, samuti on tal *hyperocular*, millega harjutab kodus lugemist.

Klassis on 16 last, kellest enamikuga käis ta koos juba lasteaias. Tema õpetaja on väga tore ja loominguiline, kellele ei valmista raskusi õppetöö diferentseerimine lapse erivajadusi arvestades, nt. kui teised kirjutavad ülesanded tahvli vihkusse kirjutamiseks, on õpetaja tema jaoks kirjutanud ülesanded markeriga paberile ja vaja on kirjutada ainult vastus. Tüdruk kasutab spetsiaalseid nõrgaltnägijate pabereid.

Vald leidis võimaluse finantseerida abiõpetajat, kuid klassijuhataja ei soovinud teist õpetajat väiksesse klassiruumi, kes oleks tundi dubleerinud. Nii otsustati maksta see raha individuaalseid tunde läbiviivale õpetajale (klassijuhataja või logopeed).

Praegu võtab osa kõikidest tundidest, ka kehalisest kasvatusest 1 kord nädalas:

- + laps käib õe ja sõpradega ühes koolis;
 - + elab kodus;
 - + kuna õpilaste arv klassis on väike, on õpetajal aega talle vajalikul määral tähelepanu pöörata;
 - suure vahemaa tõttu jääb puudulikuks süsteemne ja järjepidev rehabilitatsioon.
- (2–3 × aastas külastavad Nägemisrehabilitatsiooni Keskust (NRK) punkt- kirja, orienteerumise ja abivahendite kasutama õppimiseks).

III näide: Poiss, 16. a. õpib Tallinnas.

Nägemine: Ø

Seoses Kaugõppe-erikeskkooli sulgemisega alates 1997/98 õ-a. alustas gümnaasiumi õpinguid tavakoolis.

Kasutab õppimises punkt kirja. Võtab osa enamusest klassitundidest. Füüsikas on tal individuaalõpe, mida annab eelmise kooli füüsika õpetaja. Õpetus on põhiliselt suuline, kuna gümnaasiumis kasutatavad õppe- materjalid punkt kirjas puuduvad. Inglise keele tasemetööd trükitakse punkt kirja Nägemisrehabilitatsiooni Keskuse punkt kirja õpetaja poolt, selle eest tasub kool.

Klassikaaslased võtsid ta ruttu omaks — poiss, kes ei näe ja kasutab punkt kirja, tekitas algul palju põnevust. Kevadeks on see uudsus kadunud ja tõelist sõpra pole tal tekkinud. Sellele vaatamata võtab ta osa ka klassivälisest üritustest ja ei puudu ilma põhjuseta koolist.

Tema kõrge enesehinnang teeb õpetamise raskemaks, kuid samas aitab see tal nendes küllaltki rasketes tingimustes vastu pidada ja läbi lüüa.

Poisile meeldib tegeleda muusikaga, kuid süstemaatilist muusikaõpet pole ta saanud. Gümnaasiumi lõpetades soovib minna edasi õppima, kuid probleemiks on, et kui õppetöö on toimunud individuaalprogrammi järgi, siis kuidas aktsepteerib seda ülikool. Nt. mõne kõrvalaine hindamata jätmise mõjutab ülikooli sisseastumisel arvestatavat keskmist hinnet:

- + elab kodus;
- + on võimalus suhelda nägevate eakaaslastega;
- 10. klassi jaoks puuduvad punkt kirja õpikud;
- õpetajatel puuduvad kogemused ja nad ei oska teda tundi kaasata;
- palju on tundides tühja istumist.

IV näide: Tüdruk, 17. a. õpib Tallinnas.

Nägemine: mõlemas silmas valgustunne.

Õpib tavalises Tallinna suures linnaosa koolis, alates 1. klassist.

Nägemine on muutunud halvemaks. Algklassides kirjutab ema kõik harjutused ja tekstid ise markeriga suures kirjas ümber. Praegu kasutab punktikirja ja lindistatud õppetekste.

Emal on kodune ja pühendanud end tütre koolis käimise toetamisele. Saadab teda igal hommikul koolini ja tulevad ka koos koju, samuti aitab teda koduste ülesannete lahendamisel, kui vaja.

Füüsikas ja matemaatikas on eraõpetaja, kes käib kord nädalas kodus tunde andmas.

Tüdruk on väga tubli, järjekindel ja ka auahne. See on tal aidanud toime tulla suures üldkoolis. Tõeliseks sõbraks peab ühte klassiõde.

Probleeme on olnud toimetulekuõpetusega, sest lapsena on tal lastud vähe ise teha ja nüüd ta seda eriti ei soovi. Samas usub ta, et saab ükskord jälle nägijaks ja seetõttu ei pea õppima elus pimedana toime tulemist.

Peale põhikooli lõpetamist oli perekond nõus ka õpetusega erikoolis, kui kool oleks asunud Tallinnas:

- + elab kodus, oma perekonna juures;
- + õpetajad on avaldanud valmisolekut võtta kooli veel nägemispuudega õpilasi, kuna neil on nüüd juba olemas kogemused ja valmisolek selliste laste õpetamiseks;
- ema on stressis, sest ta pole saanud lapse pärast tööl käia ja ennast teostada;
- puuduvad punktikirjaõpikud ja töövahendid, mõnede raamatute trükkimise eest on maksnud kool ja mõnede eest perekond ise.

V näide: Tüdruk, 6. a. käib Keilas lasteaias.

Nägemine: od = 0.2

os = 0.16–0.2

Läheb 1. klassi 1998/99 õ-a.

On ainuke laseperekonnas. Emal on kindlalt öelnud, et tema oma last 7-aastaselt kodust kaugele ära ei saada. Otsustades Emajõe kooli kasuks peab kogu perekond Tartusse kolima, kuid vanemate töökohad on Tallinnas.

Praegu käib tavalasteaia logopeedilises rühmas. Logopeed koostöös Nägemisrehabilitatsiooni Keskuse pedagoogiga tegeleb temaga individuaalselt 2 korda nädalas. Teevad palju nägemistreenivaid ülesandeid, samuti käe-silma koostöö harjutusi.

Vestluses logopeedi, tulevase klassijuhataja, NRK eripedagoogi ja emaga otustati, et laps läheb Keila aglkooli 1 tasandusklassi. Tasandusklassi kasuks kaalus asjaolu, et õpilaste arv klassis on väiksem (14–16), õpetaja on oma ettevalmistuselt logopeed. Seetõttu ka teadlikum ja rohkem ettevalmistatud tööks erivajadustega lastega.

Tulevasele klassijuhatajale on tutvustatud õppetöös vajaminevaid nõrgaltnägijatele mõeldud abivahendeid, samuti on juhitud tema tähelepanu mõnedele olulistele momentidele, mida arvestada õppetöös.

Augusti keskpaigaks on ema ja lapsega kokku lepitud konsultatsioon NRK-s, kus ta saab ka laenutada koolis vajaminevaid abivahendeid. Vajadusel septembris korraldatakse konsultatsioon koolis, et leida optimaalseim asend ja avalgustus klassis.

Eraldi probleemiks on venekeelsed nägemispuudega õpilased, kellest mitmed said vanasti kooliharidust Venemaa erikoolides, kuid seoses Eesti iseseisvumisega vajavad need probleemid lahendamist kohapeal. See oleks veel üheks väljakutseks ja suunaks vaegnägijatega tegelevatele inimestele ja ahriduse korraldajatele.

Paljud vene õppekeelega nägemispuudega lapsed käivad kodukoha koolis, sest seal on neil võimalus saada haridust oma emakeeles. Vajatakse aga süstemaatilisi konsultatsioone nende õpetajatele, täiendkoolitust, erinevaid õppematerjale ja õppevahendeid.

Analüüsidest nende lastega seonduvat võin väita, et kõige ostustavam kooli valikul on olnud fakt, et käies elukohajärgses koolis, elavad lapsed oma kodus ja ei pea 7-aastaselt minema kodust kaugele internaati. Samuti on tähtis, et neil on võimalus olla koos ja mängida oma sõpradega lähiumbrusest. Tuttav lähim elukeskkond kergenadb ka nägemispuudega inimesel kooli lõpetades tavaühiskonda sisse elada — lihtsam suhelda juba tuttavate inimestega, parem võimalus leida tööd, kergem on iseseisva elu korraldamine. Veel on vanemad rõhutanud, et suurema osa oma elust peavad nad elama nägijate ühiskonnas, ja mida varem integreerumisprotsessi alustada, seda valutumalt see läheb. Ollakse seisukohal, et kui ilmneb vajadus panna laps erikooli peale algkooli lõppu, on õpilane juba rohkem iseseisev ja saab ka intrnaadi-eluga paremini hakkama.

Suurimaks puuduseks tavakooli integreerumisel peetakse suurt õpilaste arvu klassis, õpetajate vähest ettevalmistust tööks erivajadustega lastega ja punktkirjas õppevahendite puudumist, samuti õppekava ja hindamise vähest paindlikkust, mis lubaks arvestada õpilase erivajadust.

Selgub, et väga suur koormus on Eesti Vabariigis jäetud vanemate õlgadele — kooli valik, õpetajatega läbirääkimine, õppematerjalide ettevalmistamine. Osa neist ülesannetest on tegelikult kompetentse haridusametniku ja tulevikus erihariduse koordinaatroi/nõustaja ülesanne.

Siiski on need vanemad veendunud, et nad valisid õieti, pannes oma lapse elukohajärgsesse kooli. Eesti riigilt oodatakse aga suuremat toetust nõustamissüsteemi ülesehitamisel.

Samas ei ole see sugugi mitte ainult ühe erivajaduse haridusvõimaluste eripära. Probleem on tegelikult palju laiem ja haarab kõiki erivajadustega

õpilasi ja nende õigust haridusele ning individuaalsele lähenemisele. Seetõttu peaksime tulevikus puudekesksuselt üle minema lapse ja tema probleemi kesksusele.

MÕÕDUKA JA RASKE VAIMSE ALAARENGUGA INIMESTE HABILITATSIOONIKOGEMUSEST TARTU VAIMSE TERVISE HOOLDEKESKUSES

Ülle Lepik

Tartu Vaimse Tervise Hooldekeskuse aktiivse
rehabilitatsiooni osakonna juhataja, psühholoog

1997. aasta juulist detsembrini käivitus Tartus Vaimse Tervise Hooldekeskuses riiklik projekt "Mõõduka ja raske vaimse alaarenguga inimeste päevakeskus Vaimse Tervise Hooldekeskuse ühe töösuunana", olles jätkuks 1996. a. alustatud tööle. Projekti eesmärgiks oli vajalike oskuste ja praktilise teabe kogumine vaimse puudega inimeste integreerimiseks ühiskonda. Projektis osales 17 vaimse puudega inimest, vanuses 17–26. a. Töö teostus 9 erineva eriala spetsialisti meeskonnatöö tulemusena.

Projekti tegevus jaotus kolme etappi. 1. etapil toimus klientide toime-
tuleku hindamine, mille tulemusena koostati individuaalne rehabilitatsiooni-
plaan. 2. etapis toimus arengupuuetega inimestele iseseivamat toime-
tulekut hõlbustavate oskuste, vilumuste ja teadmsite omandamine õppe-
programmis. 3. etapis jaotusid alaarenguga inimesed vastavalt rehabilitat-
siooni tulemustele kas tööproovidesse või individuaalsetesse tegevustesse.

Projekti tulemusena koguti hulgaliselt dokumenteeritud materjali
vaimse puudega inimeste vajadustest ja võimalustest käesoleva aja
majandussituatsioonis, tuues esile põhjendatud vajaduse kehtiva sot-
siaalsehoolekandesüsteemi täiustamiseks.

VÄIKE ÜLEVAADE LOGOPEEDIA AINENÕUKOGU TÖÖST

M. Martinson

vabariikliku logopeedia ainenõukogu liige

1996. aasta märtsis, minister J. Aaviksoo valitsemise ajal, lükati hoogsisse üleriigilistele eriopetuse ainenõukogudele. Nii sündis teiste omataoliste seas logopeedide ainenõukogu, kuhu kutsuti kokku Eestimaa eri paigus töötavad koolilopeedid, eripedagoogika õppejõud ja lisaks haridusministeeriumi ametnikele veel ka üks haridusosakonna ametnik. Ja nagu hariduselu juhtimisel läbi aegade tavaks peetud, jääb tegijate ainsaks rõõmuks missioonitunne lisaks vaimutööle. Pedagoogiline ettevalmistus ei võimalda kahjuks tunda tegelikku finantsilist juhtimissüsteemi, kuid arvata võib, et teatud korrastatuse juures suudaks see kindlasti taolist vaimutööd rohkem toetada. Vaatamata väärtustamata, kuid vähemalt formaalselt määratletud õigustega seisundile, oleme regulaarselt kord Tallinnas, kord Tartus iga pooleteist kuu järel ühiselt maha istunud ja tõsise ning sageli üsna väsitava tööpäeva teinud. Probleemipõuda pole senini tunda, pigem kipuvad nad meil üle pea vohama. Et meie nn. istungid mõtestatult konstruktiivsed oleksid, teeme kooskäimise vaheaegadel usinasti koduülesandeid ja arutame väiksemas ringis plaanid uuesti läbi. Lahenduste otsimine sarnaneb vahel pugemisega läbi kitsa toru, mille teises otsas valgust ei näegi. Püüdes konkreetsete otsustega kogu logopeedilist maastikku haarata, oleme kaugel sinisilmsusest, et meie poolt pakutu kõigile hoobilt sobiks. Ilmeksimatuks me oma tegevust ei kuuluta, kuid vastutustundlikult läbimõelduks küll.

Meie lähieesmärgid

Meie üks lähieesmärk on logopeedide tööd puudutavate olemasolevate seadusandlike dokumentide läbivaatamine, nende ühtlustamine ja kaasajastamine. See tähendab, et lausa prahina minema visata jõuab ju tehtud alati, kuid igaks juhuks pühime eelnevalt tolmu ära ja uurime olemasoleva kasutamiskõlblikkust praeguses kiiresti muutuvast ajast.

Alustasime logopeedide töökorraldusest

Palju aastaid painas ja segas tööd klassikomplektide normarv (alla 22 ei tohtinud olla), millest ei saanud üle ega ümber, kui sooviti logopeedi tööle vormistada. Mõni aeg enne ainenõukogu kokkukutsumist vabaneti sellest rudimendist. Jäi ainult laste normarv (40–50) ja loomulikult kõneravi tundide arv (22 tundi nädalas) klassides. Samm-sammult on logopeedid teadvustanud logopeedilise abi vajadust ka vanemas astmes, sest vilets

lugemis- ja kirjutamisoskus ei tarvitse olla kaugeltki mööduvad nähtused, vaatamata spetsiifilisele treeningule. Tihtipeale võib see olla sügav ja komplitseeritud probleem, mis viib lisaks õpiraskustele veel isiksuslike häireteni või hälbelise käitumiseni. On ju üldinimlik, kui leevendav abi on käepärast vähemalt põhikooli lõpuni. Uus tööjuhend laiendabki logopeedi tegevust põhikooli lõpuni.

Üheks pigistavamaks sõlmekohaks on kõnepuute logopeedilise klassifikatsiooni ühtlustamine. Erinevatest kõnepuute klassifikatsioonidest ja kasutatavast terminoloogiapuntrast põhjustatud segadust püüdis meile valgustada meie logopeedia "isa" K. Karlep, kes meile ainenõukogus ühtlasi teoreetiliseks vaimutalaks on. Haridus- ja tervishoiusüsteemi vahel puudub kokkulepe, kuidas erinevusi tõlgendada, mõista ja kasutada. Segadust omakorda suurendab kohati logopeedi enda nn. loominguline lähenemine diagnoosidele. Võib-olla oleme oma pisikesel Maarjamaal omaette nokitsedes liialt läänesttulevale toetuma hakanud. Nii võib igatahes seletada kõige kummalisemate diagnooside sündi kirjalikul vormistamisel, mille sisu võib mõistetav olla vaid kirjutajale endale (nt. dgn. süntaktilis-fonoloogiline düsfaasia).

Olenemata logopeedi tööpaigast (kool, lasteaed, polikliinik või muud tugi- ja kõnekeskused) kuulub meie tegevusvaldkond seni siiski pedagoogilisse kompetentsi (ettevalmistus on pedagoogiline). Selle mätta otsast vaadatuna tundub R. Levina psühholoogis-pedagoogiline kõnepuute klassifikatsioon meile praegusel ajal üks käepärasemaid algmaterjale olevat, sest kõik muud toetuvad liialt eriarstide uuringute tulemustele. Polikliinikute logopeedid on sunnitud oma diagnoose kodeerima meditsiinis respekteeritavasse vormi (RHK). Vaatamata taoliste ümberkodeerimistele on kõnepuue logopeedile siiski esmane uurimisobjekt, nagu psühhiaatrite psüühika. Logopeedidena oleme pädevad vaid kõnet kirjaldama ja neurologilistele või psühhiaatrilistele probleemidele võime ainult vihjata. Täpsem diagnoos vajab juba erispetsialistide meeskondlikku koostööd. Meditsiiniline diagnoos (kui see on olemas) annab logopeedile kätte kõne uurimise lähtealuse. Ainenõukogu üheks koduülesandeks oligi omapoolsete pakkumiste tegemine diagnooside ühtlustamiseks. Viimane läbitöötatud variant liigub nüüd juba laiemas ringis tutvumiseks ning tema kasutuselevõtt sõltub sellest, milline konsensus saavutatakse erimeelsete vahel.

Diagnostika on üks keerukamaid ning vastutusrikkamaid tööloike ja annab seetõttu rohkem võimalusi erimeelsuste tekkeks (üks raskuspunkt on näiteks vaimse arengu peetusega koolieelikute kõne diagnoosimine). Ebatäpsused selles võivad takistada õigeaegsete lahenduste leidmist ja mõjuda saatuslikult lapse tulevikule. Ühiselt tunnetasime taas erinevate spetsialistide tihedama koostöö vajadust, mis siuliselt tähendaks diagnostikakeskuse loomist.

Logopeedi töölaualt on läbi aegade nõutud kõnekaarte

Püüdsime ka seda atribuuti kaasaegse pilguga vaadata. Keegi meie hulgast ei eitanud selle dokumendi vajadust, kuid üksmeelselt leiti, et kõnekaarti sisu on konfidentsiaalne ja selle täitmisel pole kellelgi õigus nõuda punktuaalsust. Samal ajal võiks ta olla käepärane ja kergesti vormistatava infoga. Nii et vana asi pisut värskendatud kuues. Lõpliku varinadini jõudsime siiski läbi vaidluste.

Logopeedi tööruumi sisustuse nõudeid läbi vaadates teadvustasime taas, et vajaliku atribuutika olemasolu kabinetis suudab enesestmõistetavaks muuta vaid võimalikult täpsete nõuetega dokument. Enamuse koolide jaoks on funktsionaalselt sisutatud euroremondiga kabinet siiski veel vaid unistus. Loomulikult kuulub tulevikuvõimaluste juurde arvuti koos vajalike programmidega ja kliikiaegsed sondide desinfitseerimisvedelikud asendatakse kaasaegsemate võimalustega.

Oleme püüdnud seisukohta võtta ka kimbatust tekitavates küsimustes. Üheks keerukohaks on individuaalne õppekava. Aastakümneid on meie haridus olnud üsna rangelt reglementeeritud ja standardiseeritud ühtse metoodika ja tulemuskriteeriumitega. Valikute vabadus tõstab teravamalt küsimuse pakutava õpetuse kvaliteedi ja selle mõõtmise kohta ning probleemi, kuidas garanteerida võimete kohast hariduse saamist realselt igale taotlejale. Toimiv individuaalõppekava suudaks kindlasti päästa abivajajaid.

Haridusseadus lubab rakendada madalama taseme õppekavasid, kuid haridust reguleeriv seadus ei ütle, kuidas suunata last erikooli, milline märgeline tehakse tunnistusele või pole see vajalik madalama õppekava puhul, kuidas hinnata sel juhul tasemetöid ja eksameid. Arengu juhtimise ja pingutuste taseme hindamise asemel on senini tulemustelt oodatud ikka nähtavat poolt ehk oskuste taset, olenemata õpetuse läbiviimise tingimustest. Vanade mõttemallide lahti sulatamine on aeganõudev. Siin on õpetajale vaja esmalt loetavat seadusandlust, mis ei jäta ebamääraselt õhus rippumise tunnet, kui lapse õpetamisele oleks vaja kuidagi teisiti läheneda. Logopeedide ainenõukogu väga loodab, et iga sõna, mis võib mõjutada lapse saatust, oleks põhjalikult läbi mõeldud, enne kui ta seaduseks saab.

Heitlikus ajas, kus kokkuhoiu nimel visatakse minema vajalikud teenused lapse arendamisel, oleme sunnitud ka logopeedidena aktiivsemad ja sõnakamad olema, et last kaitsta. Kui meditsiini tiivad ei kannan, ehk kannavad siis sotsiaalabi tiivad paremini, et tagada koolieelsete laste logopeediliste vajaduste kulude katmist üleriiklikus rehabilitatsioonikorralduses. Igal juhul toetab logopeedide ainenõukogu vastavasisulise hinnakirja jõudmist instantsidesse, et igal omavalitsusel tekiks hinnakirja lugedes võimalus oma piirkonna laste abivajadused eelarvesse võtta ja lisavõimalusi otsida näiteks üleriigilise sotsiaalsüsteemi poole pöördudes. Ei saa ju käed

rüpes vaadata abita jäänud koolieelikute kasvavaid hulki, mil järjest kõvema häälega räägitakse laste kooliks ettevalmistamise vajalikkusest.

Logopeedide ainenõukogu ei pea oma tegevust kotkalennuks, kuid samas arvame, et ka gasihoidlikuma linnukese lend võib olla oluline.

A DIFFERENT SCHOOL PROGRAMM FOR JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SEVERE SOCIAL AND EMOTIONAL PROBLEMS

Ingvar Sandling

Lund University, Malmö School of Education

In Landskrona, a city of appr. 30 000 inhabitants a project with day activities for twelve students with severe social and emotional problems started in 1996. The students were in grade 7 or 8 (age 13–14).

Problems. All of them had a record of absence from school, minor crime activities and use of drugs and liquor. More than half of them had a very complicated family situation and in addition they, or their parents, were immigrants.

The programm. In cooperation with free theatre the school board started a special program for the above mentioned students. They had regular classes in the main subjects, such as Swedish, English, mathematics and social science twelve hours a week. For the rest they had theatre activities. Two teachers and two theatre workers were directly involved with the students.

The study. The project was evaluated by me and two of our graduate students after two school years.

ÕPIABI TAVAKOOLIS. INTEGRATSIOONI POOLT VÕI VASTU?

Krista Sunts

Otepää Gümnaasiumi algklasside õppealajuhataja, logopeed

Haridusseaduse järgi on igal lapsel õigus saada võimete-kohast haridust. Siiski rohkem sõnades kui tegudes on meie demokratiseeruv ja Euroopasse püüdlev ühiskond muutnud oma suhtumist hariduslike erivajadustega lastesse. Integratsiooni sildi all on tavakoolidesse jäetud väga erineva puudega lapsi, kelle vastuvõtuks pole koolid veel valmis. Erikooli suunamisega kerkivad päevakorda hoopis teised probleemid. Positiivse külje pealt vaadatuna on tavakooli kaasatud lapsel:

- võimalus õppida oma kodule kõige lähemal, säilib tihe side vanematega;
- eakohase arenguga kaaslaste hulgas arvatakse olevat hälvikutel suuremad arenguvõimalused;
- kaaslaste hulgas kasvaksid halastus ja sallivus erivajadustega laste suhtes, nad harjuksid omavahel suhtlema.
- Integratsioon eeldab, et tavakool on suuteline õpetama kõiki erivajadustega lapsi ning vastutab töö tulemuslikkuse eest. Õpetus tavakoolides ei tohiks olla halvem kui vastavas erikoolis. Paraku on koolid oma muredega üksi jäetud, seadused ei jõua tegelikkusele järele ning puudub piirkondlik nõustamiskeskus, mis suudaks aidata lapsevanemat, õpilast või kooli. MPK-d on oma tegevuse lõpetanud, kuid nende asemele ei ole tekkinud tänapäeva vajadusi rahuldavaid nõustamiskomisjone. Nõustamis- või arenduskeskuse loomine piirkonnadesse aitaks parandada vajadust erialaste konsultatsioonide, õpilaskontingendi uuringute ning õpetajate täiendkoolituse järele.

Teiste maade kogemused on näidanud, et totaalne integratsioon ei ole õigustatud. Igat erinevat juhtu tuleb vaadelda ja analüüsida eraldi ning alles seejärel otsus langetada. Selgesti väljendunud raske puude korral on ainuõigeks osutunud valik erikooli kasuks. Erikoolid peaksid igal juhul edasi töötama:

- erikoolidel on pikaajalised õpetamise ja kasvatamise traditsioonid ning kogemused;
- erikoolides on eriettevalmistuse saanud pedagoogid ning töö on tulemuslikum;
- asotsiaalsest perest pärit lapse ainus võimalus olla hooldatud, toidetud ja järelvalve all;

- tunnijaotusplaanis on ette nähtud puudele vastav korrigeerimine, võimalused eriabi saamiseks;
- väiksemad klassid;
- edu saavutamise õppetöös, võimalus olla tunnustatud;
- töökasvatus ning selleks vajalik materiaalne baas.
- Erikoolide vastu räägivad järgmised faktid:
- kallis (AGA KAS KA KALLIM?) üleval pidada (toit, riietus, internaat, transport);
- maakondade koolid on ääremaadel, tihti halva mainega, kehvapoolsed olme- ja elutingimused internaatides;
- suletus, ebapiisav info, vähene side tavakoolidega;
- erikoolid on kodust kaugel, sellest liiklusprobleemid ja nõrk side kodudega;
- üldsuse ja haridusametnike vähene huvi, sageli ka vaenulik suhtumine erikoolidesse.

Millised õpiraskustega lapsed on tavakoolis?

Statistilised andmed kajastavad, et ligi veerand algklasside õpilastest on raskustes riikliku õppekava omandamisega. Õpiraskused ilmnevad juba esimesel kooliaastal ning vajaksid koheselt asjatundlikku uurimist, et leida igale võimetekohane õppevorm. Õpiraskuste väljaselgitamist ja õige õppevormi valikut peaksid teostama ja suunama nõustamiskomisjonid või -keskused, kuid neid on vabariigis ainult üksikuid. Eriõpetuse korraldamisel on väga suur ja vastutusrikas töö vaja ära teha kohalikel omavalitsustel. Praegu on abi võimalik küsida piirkonna logopeedilt, lastearstilt, mõnes kohas ka koolipsühholoogilt.

Tavakoolide õpiraskustega laste hulgas on:

- Spetsiifiliste õpiraskustega lapsed. Neid iseloomustab hajuv tähelepanu, kõne üldine alaareng, madalad võimed, negatiivne häälestus ja vähene õpimotivatsioon, puudulikud tööharjumused, kohmakas käeline tegevus, koordineerimis- ja rütmitaju hälbep. Tihti on need lapsed rahutud, pahurad, närvilised ja püsimatud.
- Nägemis- ja kuulmislangusega lapsed. Oma puude tõttu ei suuda nad tavaklassis ilma eriabi toime tulla.
- Kerge vaimse alaarenguga lapsed, nn. tasandusklassi kontingent.
- Kõne-, kirjutamis- ja lugemispuudega lapsed, kellega töötab kooli logopeed.
- Sotsiaalsed hälvikud. Hooldamata lapsed, ilmnevad õpetamise ja kasvatamise puudujäägid; on pärit enamasti asotsiaalsetest peredest.

Tavakoolides õpivad ka üksikud mõõduka või keskmise alaarenguga lapsed, keda pole mingitel põhjustel erikooli suunatud. Sellised õpilased kuuluvad ainetunde, osalevad vastavalt oma võimetele kunsti-, kehalise kasvatuse ja muusikatundides. Kui ei teki käitumisprobleeme, lõpetavad 16–17 aasta vanuselt põhikoolis 6–7 klassi ning vanemad püüavad leida neile sobilikku tööd. Hoopis raskem on leida rakendust neile, kes ei satu erikooli ega ole suutelised käima ka päevakoolis.

Õpiraskused ilmnevad erinevates raskusastmetes ning sõltuvalt sellest tuleb leida iga lapse võimeid ja vajadusi arvestav õpetamisviis ja õppetöö vorm. Kergemaid ja keskmisi õpiraskusi on võimalik leevendada või likvideerida tavakoolis õpiabi süsteemi rakendades. Suuremate ja püsivamate raskuste ilmnemisel tuleks siiski vaagida suunamist erikooli.

Millist õpiabi on võimalik tavakoolis pakkuda?

Organiseeritud õpiabi on koolid senini kasutanud vähe ja ebaühtlaselt. Seaduste ja määrustega on sätestatud võimalused õpiabi teostamiseks, kuid paraku tuleneb nende rakendamine kohaliku kooli ja omavalitsuse arusaamadest ja võimalustest.

Tavaklassis, eriti kui klassis on üle 30 lapse, on õpetajal väga raske leida aega ja võimalusi edutat last aidata, seda ka eriti läbimõeldud diferentseeritud töö korral. Raskustesse sattunud laps ei suuda süveneda ega tekkinud õpipingeid ületada. Jääb tulemata oodatud ja loodetud edu ning ilma lisaabita ei suudeta tekkinud olukorrast välja pääseda.

Lapse abistamiseks tavakooli tingimustes on praegu olemas järgmised võimalused:

- Tugiõpe. Klassi- või aineõpetaja osutab vajadusel abi, tavaliselt on tegemist ajutiste raskustega või tekkinud lünkade likvideerimisega. Töö toimub järelaitamis- või konsultatsioonitundidena. Tehtav töö jääb õpetaja üldtööaja raamidesse ning ei kuulu tasustamisele.
- Parandusõpe, korrektsioonitöö toimub parandus- ja ainetundides. Parandusõpe on ette nähtud nägemis- ja kuulmispuudega, spetsiifiliste õpiraskustega, motoorika ja segatüüpi arenguhälvetega õpilastele. Korrektsioonitöös rakendatakse erimetoodilisi võtteid, hindamine toimub diferentseeritult. Parandusõppetunde viib läbi eripedagoog või vastava täiendkoolituse läbinud õpetaja. Töövormiks on rühmatöö, 1–4. klassis 4 nädalatunni, 5–9. klassis 1 nädalatunni ulatuses.
- Individaalõppekava (IÕK) rakendamine kas pidevalt või teatud aja jooksul ühes või mitmes aines. Kasutatakse nii andekatele lastele diferentseeritud tööks kui ka edutute aitamisel. Reeglina koostatakse IÕK kõikidele parandusõppele viidud õpilastele kas individuaalseks või rühmatöök.

- Koduõpe on riiklikult ette nähtud teatud diagnooside puhul või haiglas viibivatele õpilastele, kui neil pole pikema aja vältel võimalik koolitöös osaleda. Koduõppe alla loetakse ka lapsevanema kulul ja initsiatiivil palgatud kodune järelaitamine. Koduõpetaja abi kasutades on võimalik likvideerida või vähendada ajutist õpiraskust. Abi nõudlus ja kasutamine on suuresti sõltuv lapsevanema huvist ja rahalistest võimalustest. Majanduslike raskustega pered ei suuda palgata koduõpetajat. Kodu kulul toimuv lisaõpe on levinud suuremates linnades ja maakonnakeskustes, maal on seda vähe rakendatud.
- Arendus(tasandus)klassid tavakoolide juures. Klassis kuni 16 õpilast. Mõeldud õpiraskuste või kerge vaimse alaarenguga laste õpetamiseks. Õpetus toimub riikliku õppekava alusel, töö on diferentseeritud ning õpilased saavad eriabi (kõneravi, korrektsioon, rütmika).
- Logopeediline abi. Kõneravitunnid toimuvad individuaalselt või rühmatöona, eeldusel, et iga abi vajav laps saaks lisaõpet vähemalt kahe nädalatunni ulatuses. Kõneravitundides toimub peamiselt kõne, lugemis- ja kirjutamispuuete korrektsioon, kuid parandusõppe puudumisel ka üldkorrektsiooniline töö ja mõningane õpiabi.
- Abiõpetaja on tööle võetud Hea Alguse programmi järgi töötavates klassides, tema ülesandeks on klassi õpetaja abistamine diferentseeritud töö korraldamisel, kuid ka laste abistamine.

Siiani on tavakoolides kõige enam rakendatud logopeedilist abi. Mõnedes koolides tegelevad logopeedid ka parandusõppe õpetajatena ja tihtipeale on need tööloigud omavahel läbipõimunud. Toimunud parandusõppe täiendkoolitusest on osa saanud paljud algklassiõpetajad, kes lisaks klassitundidele annavad parandusõppetunde peamiselt oma klassis. Vähestes koolides töötavad arendusklassid.

Riiklikus õppekavas on ette nähtud nädalakoormused, mida ületada ei tohiks. Paraku toimuvad nii parandusõppe, kõneravi kui ka järelaitamine tunniplaani välisel ajal, koormates raskustesse sattunud ja väsinud õpilast lisatööga. Parandusõppe- ja kõneravitundides osalev kontingent on suuresti kattuv ja tööd on võimalik teha peale koolitundide, mil õpilaste töövoime on minimaalne. Kui koolidel oleks võimalus palgata parandusõppeõpetaja, saaks rakendada rühmatööd samaaegselt klassitundidega ning koostada ka paralleelklassidevahelisi rühmi.

Mida on tarvis, et võimaldada õpiabi?

Kogu õpiabi süsteemi finantseeritakse läbi kohalike omavalitsuste rahakoti. Rahakotiraudade avamine oleneb suurel määral ametnike edumeelsusest, arusaamadest ja rahakoti paksusest. Oluline on kooli ja omavalitsuse, ka sotsiaalhoolekande vaheline koostöövalmidus, toetus ning abi.

Kõigele alusepanijaks saab siiski raha. Raha, et maksta palka eripedagoogidele, korraldada täiendkoolitust, osta vajaminevad õpikud, töövihikud ja rohkesti igasugust abistavat õppematerjali. Raha, et leida, remontida ja sisustada ruumid, kus saaks läbi viia rühmatööd. Raha, et tööle rakendada nõustamiskeskus ja tasuda nõustajatele.

Püsivate õpiraskustega laste arengu korrigeerimine eeldab õpetajatelt erimetoodika tundmist ja kasutamist nii parandusõppe- kui ka ainetundides. Üldlevinud on reegel: mida edutum ja nõrgem on laps, seda professionaalsem peab olema abi ning meetodika. Parandusõppetundide läbiviijatena on rakendatud eripedagooge, kuid ka vastava täiendkoolituse (vähemalt 160 tundi) läbinud õpetajaid. Alati peab olema võimalus abi saada kõige lähemast nõustamiskeskest.

Õpetajatel, kes nõustavad ja õpetavad õpiraskuste ja erivajadusega lapsi, peab olema ka kasutada erivajadusi arvestav õppematerjal ja -kirjandus. Viimasel ajal on ilmunud üsna lai valik logopeedilises töös kasutatavat õppevahendeid ja töövihikuid. Neid saab rakendada ka parandusõppes. Nimetagem mõned neist:

T. Puik Õigekirjaõpik, ilmumas töövihikud.

H. Täht Veaohalikud häälikud ja tähed.

M. Abramova, E. Piirimägi Häälikuõpetuse harjutustik II–III klassile.

A. Düna Harjutustik kirjutamisraskustega õpilastele.

L. Vesker Õpime lugema ja kirjutama.

Kasutatavad on ka abikooli õpikud, kuid tavakoolidesse ei jõua erikoolidele mõeldud õppekirjanduse loend ning ei teata tellimust esitada. Puudub ka tihe side piirkonna erikooliga. Abikooli õppekirjandusest kasutatakse emakeele alaseid trükiseid:

K. Karlep, A. Kontor, E. Vihm. Aabits.

H. Randmäe, K. Sprenk. Emakeele lugemikud II ja III klassile.

K. Sunts. Emakeele lugemik IV klassile.

K. Karlep, A. Kontor. Emakeele õpikud ja töövihikud abikooli III ja IV klassile, ilmumas V klassi tööraamatud.

Abikoolis on teiste ainete õpetamisel kasutada peamiselt tõlkeõpikud, kuid sealtki leiab abimaterjali.

Õpiabi on kallis ja ebaökoonoomne, väga tihti ei näe kiiret silmaga nähtavat ja krooniga mõõdetavat kasu. Ometi on see töö tänuväärne ning toob tulevikus kindlasti ka tagasi.

ALAKÕNEGA LASTE INTEGREERIMINE

Maie Telvar

Tartu Kesklinna Lastekeskus

Integratsioon on olnud kesksemaks lööksõnaks eriõpetuses juba 1960-ndatest aastatest alates. Ideaalseks taotluseks on olnud üks ühine koolisüsteem. Pedagoogid suhtuvad integreerimisse kahtlevalt. Ollakse nõus, kui tavarühmas (-klassis) õpib kõnehälbega, lugemisraskusega või kerge ja keskmise nägemispuudega laps. Olukord muutub problemaatiliseks, kui küsimus on vaimupuudega või käitumishäiretega lastes. Puudega laste vanemad suhtuvad asjasse positiivsemalt. Enamik vanemaid tahab oma lapsele normaalset ümbrust ja normaalseid inimsuhteid.

Juba 1973/74. õppeaastal avati praeguses lastekeskuses logopeedia-rühmad alakõnega lastele. Kuni 1996/97. õppeaastani tegutses logopeedia-rühm eraldi üksusena. Pikkade arutluste tulemusena integreerisime alakõnega lapsed tavalaste hulka. Igas tegevuskeskuses on kaks last, kummaski 3–4-aastaste laste rühmas lisaks veel kaks last.

Väga oluline on, et kõnepuudega laps saaks logopeedilist abi juba koolieelses eas, sest nõrga kõnetasemega laste õpiedukus on harilikult madal. Samuti puudub kõnepuudega lastel huvi oma töötulemuste vastu. Sellest tulenevad järgmised õppe-eesmärgid lastekeskuse töös kõneravi vajavate lastega.

1. Peamiseks eesmärgiks õppe-kasvatustöös vaegkõnega laste puhul on kõnepuude korrektsioon, laste ettevalmistamine nende võimetele sobivat tüüpi koolis õppimiseks ja ettevalmistamine toimetulekuks elus. Selleks on vaja tagada igale kõnehälvikule süstemaatiline järjekindel kõneravi.
2. Kõnehälvikute väljaselgitamine eelkooliealiste laste hulgast. Selleks tehakse koostööd lastepolikliiniku logopeedidega, korraldada lahtiste uste päevi ja teabepäevi.
3. Vajadusel suunata kõnehälvik eriarstide (neuroloog, psühhiaater jne.) konsultatsioonile, kes määravad medikamentooset ravi, massaaži, ravivõimlemist jms.
4. Arendada mootorikat (kõne-, peen- ja üldmootorikat). Mootorika arengu aluseks on kehaline kasvatus. Anda igale lapsele võimalus üldkehaliseks arenguks, arvestades lapse füüsilise arengu iseärasusi.
5. Anda lastele algteadmised ja -oskused lugemises ja kirjutamises.
6. Düsgraafia ja düsleksia ravi algastme koolilastele.

7. Kõnepuudega lastel lisandub kõnepuudele sageli ka vaimse arengu pidurdumine. Väga tähtis on tunnetustegevuse korrigeerimine koostöös psühholoogide ja psühhiaatritega.
8. Nõustada lapsevanemaid, anda juhtnööre, kuidas last kodus õpetada ja kasvatada.

Töötatakse kindlustundeta, sest puuduvad ametlikult kinnitatud koolivalmiduse kriteeriumid. TÜ eripedagoogika osakonna dotsent V. Neare defineerib koolivalmidust järgmiselt: koolivalmidus on tervislik, sotsiaalne, motivatsiooniline ja vaimne valmisolek minna üle mänguliselt põhitegevuselt suunatud ja kõrgemal tasemel õpitegevusele. V. Neare toob välja koolivalmiduse kolm aspekti — psühho-füsioloogilise, vaimse ja sotsiaalse. Kokkuvõtlikult tähendab see seda, et laps peab olema terve, vastupidav, kehaline ja mootorika areng head, ta peab oskama vaadelda, kuulata, eristada olulisi tunnuseid ebaolulistest, orienteeruda ajas ja ruumis, järjestada ja rühmitada esemeid mitmete tunnuste alusel jne. Sotsiaalset koolivalmidust näitab lapse huvi kooli, õppimise ja ümbritseva elu vastu, samuti püsivus, võime istuda paigal, kuulata, vaadelda ning vastata küsimustele.

Vajadused muudatusteks lastekeskuses tekkisid elust enesest. Lastekeskuse loomise idee ei tekkinud päevapealt. Sellele eelnes 3–4 aastat tööd ja enesetäiendust. On olnud idee toetajaid, kuid ka vastuseisjaid. Asutuse juhataja M. Pähnapuu poolt vanemate avaldusi analüüsid selgus, et eriti terav oli olukord neile lastele kooliks ettevalmistuses, kes polnud eelnevalt 3–4-aastasena kollektiivis käinud. Tekkis mõte laiendada ja süstematiseerida tegevust, mis aitaks ka neil lastel valmistuda eluks ja kooliastumiseks huvitegevuse baasil. 1995. a. kevadel viis asutuse juhataja läbi personali küsitluse, koostati arengukava, keskuse põhikiri ja jätkati personali koolitust. Me oleme valinud oma tee ja usume, et see on üks võimalus laste koolivalmiduse saavutamiseks.

Lastekeskuse ülesanded on:

1. Toetada ja täiendada perekondlikku kasvatust
2. Kasvatada lapsi tundlikeks, ennast usaldavateks ja teisi arvestavateks inimeseteks.
3. Tagada laste turvatunne ja tervise kaitse.
4. Pereürituste korraldamine rahvakultuuri traditsioonidele tuginedes ja huvitegevusele suunates.
5. Valmistada lapsi ette kooli astumiseks, süvendada nende teadmisi, oskusi ja vilumusi, mis tagavad eduka edasijõudmise koolis ja igapäevaelus.

Lastekeskus ühendab kolm suunda: 1) alushariduse; 2) kooliks ettevalmistuse; 3) huvihariduse.

Keskuse struktuuri moodustavad:

- 3–4-aastaste lasteaiarühmad (7.15–18.15);
- mängukool 5–6-aastastele lastele (8.00–13.00);
- huviringid 4–11-aastastele lastele (13.00–18.15).

5–6-aastaste laste mängukoolis on tegevuskeskusi neli: emakeel ja lavastusmäng, matemaatika ja muusika, loodus ja liikumine ning käsitöö ja kunstiõpetus. Lapsevanem valib sügisel tema arvates lapsele sobivama keskuse. Tegevuskeskuste tööd täiendavad veel kõneravi ja tervisekasvatus. Jätkub ka tavaline lasteaiategevus. Välismaisest õppekorraldusest pole otseselt eeskujut võetud. Õppekorraldus on välja töötatud asutuse töötajate poolt. Õppekava lastekeskuses on koostatud eesmärgiga 5–6-aastasi lapsi eluks ette valmistada. Õppekavad on kirja pandud nädalate ja kuude lõikes. Õppekavade ajalisel jaotusel on arvestatud rahvakalendri ja kirikukalendri tähtpäevi.

Logopeedi töö sisuline külg on jäänud samaks, muutunud on ainult organisatsiooniline pool. Logopeedilist abi vajavate laste igapäevane kõneravi peab toimuma koos teiste mõjutusvahenditega, st ravi peab olema kompleksne. Lastekeskuses on püütud seda kompleksust olemasolevate tingimuste juures maksimaalselt saavutada.

1. Kõneravi üheks tõhusamaks komponendiks on muusika ja logopeediline rütmika. Inimese kogu elutegevus on organiseeritud rütmiliselt. Kõnehingamise, rütmide ja hääle arendamine aitavad kaasa kõnepuude korrektsioonile. Läbi muusika arendame lapses helikõrguse- ja dünaamikataju. Helide dünaamika ja järjekorra tajumine, samuti rütmitaju arendamine soodustavad ja aitavad kaasa lapse foneemitaju arendamisele. Laulutekstid peavad olema jõukohased. Muusikakasvataja peab tegema tööd diferentseeritult.
2. Oluline osa on laste kehalisel arendamisel. Motoorika (kõne-, peen- ja üldmotoorika) arengu aluseks on kehaline kasvatus. Füüsilised harjutused arendavad lihassüsteemi, liigutuste koordineerimist jne. See parandab ka kõneorganite talitlust. Siin on vajalik koostöö arstiga, kelle korraldusel organiseeritakse harjutusi, mis arvestavad laste iseärasusi.
3. Kirjutama õppimiseks ja loominguuliste võimete kujundamiseks on olulised kujutavad tegevused (voolimine, joonistamine, kleepimine, meisterdamine, puutöö). Laps peab õppima valitsema käe- ja sõrme- lihaseid, koordineerima käe ja silma koostööd. Kujutavad tegevused võimaldavad reguleerida liigutuste sujuvust, rütmilisust, ulatust jne.

- Nende tegevuste kaudu paraneb ka paigutus- ja suurussuhete tajumine, samuti tähelepanu. Lapsel kujuneb huvi alustatud tegevust lõpetada.
4. Oluliseks tuleb pidada ka lavastusmängu, et arendada laste fantaasiat ja kujutlusvõimet, loovust. Koos sellega paranevad ka hääldamine, diktsioon ja intonatsioon. Kõnepuudega lapsed ei taha meelevõimelised esineda teiste ees, nad teevad seda tuimalt, aralt ja ilmetult. Töö nende lastega kestab pikka aega, nõuab kannatlikkust ja juhendajalt eriväljaõpet. Alustada tuleb kõige lihtsamast ja kindlasti arvestades kõnepuude raskusastet.
 5. Tähtis on seos looduse õpetusega. Laps tunneb huvi ümbritseva vastu. Tutvustades lapsi oma kodukoha looduse ilu ja huvitavate nähtustega, kasvatame nendes koduarmastust. On vaja juhtida lapsi vaatluste ja huvitavate elamuste kaudu vastastikuste seoste ja seaduspärasuste juurde looduses. Huvi looduse vastu ei teki iseenesest. Lapsi on vaja õpetada loodust vaatlema, sõnavara rikastamise seisukohalt looduse objekte ja nähtusi nimetama.
 6. Alahinnata ei saa ka arvutamissoõpetust. Siin õpib laps eristama ja nimetama esemete tunnuseid, saab teadmisi hulkadest ja suurustest, kujunditest ja arvudest 1–10-ni.

Alakõnega laste jaotamine tegevuskeskuste vahel sai võimalikuks tänu uuele töökorraldusele, kus kasvatajal on tunnis kuni 14 last, üks neist alakõnega laps. Sellise laste arvu juures on pedagoogil võimalik iga lapsega eraldi tegelda, teda aidata ja julgustada. Oleme arvamisel, et vaegkõnega laste jaotamine tavalasteaias tavarühmade vahel, kus võib olla kuni 28 last rühmas, ei tule kõne alla. Sellise laste arvu juures ei jätku kasvatajal aega tegelda individuaalselt abi vajava lapsega. Kuna lastekeskuse pedagoogidel puuduvad või ei ole küllaldased, teoreetilised teadmised lapse kõne arengust, kõnepuuetest jms. siis alates käesoleva aasta 20. veebruarist on tehtud algust pikaajalise täienduskoolituse programmiga kasvatajatele. Täienduskoolitust viivad läbi TÜ eripedagoogika osakonna õppejõud.

Eelmise õppeaasta tulemuste põhjal võib öelda, et alakõnega lapsed õpivad tavalaste hulgas palju rohkem, nad on vahetumad, avalamad, suudavad kergemini kontakteeruda, nad on aktiivsemad. Lapsed saavad suhelda paljude täiskasvanutega, nad saavad kogu majas ringi liikuda. Lapsed ei ole kammitsetud ühte rühma ühe-kahe kasvataja juurde. Õhtupoolikul saavad lapsed soovi korral osa võtta huviringide tööst. See on tähtis huvide väljaselgitamise seisukohast.

Võib järeldada, et alakõnega laste integreerimine tavalaste hulka on ennast lastekeskuses igati õigustanud. Usume, et mängukoolist päriskeooli minnes ei teki lapsel koolihirmu, vastumeelsust kooli ja õppimise vastu.

ЛЕКОТЕКА: СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Алуа Баймуратова
РНП Центр САТР, Казахстан

Будучи одной из основных форм психолого-педагогической коррекции, индивидуальные занятия, проводимые специальными педагогами Центра САТР (Республиканский научно-производственный центр социальной адаптации и профессионально-трудоустройной реабилитации детей, г. Алматы), ведутся в соответствии с программой стимулирующего развития ребенка, разработка которой является результатом скринингового обследования с последующим обсуждением специалистами разных профилей, в том числе детского невропатолога, педиатра, дефектолога, логопеда, детского психолога, психиатра, социального педагога и т.д. Повышение эффективности индивидуальных занятий служит главным условием, обеспечивающим продуктивность как всего коррекционного процесса, циркулируемого в Центре САТР, так и развития конкретного ребенка с его психофизическими особенностями.

В этом плане имеет смысл рассматривать вопрос о методологии проведения коррекционных занятий, т.е. вопрос о выборе средств коррекционного воздействия на ребенка. Применительно к детям раннего и дошкольного возраста, составляющим основной контингент обучаемых в Центре САТР, наиболее действенным средством коррекции развития являются игрушки, твердо доказавшие свое активное влияние не только на становление личности ребенка в целом, не только на формирование у него определенных психических функций, но и на их перестройку, направленную на коррекцию и компенсацию выявленных дефектов.

Как показала практика, эффективность коррекционного воздействия на ребенка во многом определяется тем, как и насколько умело педагоги-дефектологи, хотя и располагающие в большинстве своем достаточным багажом специальных знаний, используют развивающие игрушки на различных этапах занятий с детьми, имеющими различные отклонения и нарушения в психофизическом развитии. Действительно, от методологически грамотных действий специального педагога с игрушками тончайшим образом зависит соответствующая реакция ребенка, а значит в той или иной степени

отмечаются иопределенные сдвиги в коррекционном развитии ребенка.

Специальную работу по изучению возможностей развивающих игрушек и методов их максимально действенного использования с целью эффективного решения конкретных диагностико-коррекционных задач осуществляет лекотека, известная как библиотека игрушек. Лекотека — это абсолютно новое социальное явление, которое все шире получает признание своей актуальности и находит свое применение в области образования, в частности, специального. За рубежом лекотека (например, русско-шведская в г.Санкт-Петербурге) функционирует по принципу семейно-центрированного подхода с единой командой разных специалистов, включая специального психолога, специального педагога, логопеда, представителей здравоохранения и других, которые работают с детьми по типу “arena assessment”. Аналогичное содержание этой деятельности имеет и лекотека республиканской психолого-медико-педагогической консультации (РПМПК), входящей в структуру Центра САТР в качестве головного звена системы раннего вмешательства.

Между тем, в Центре САТР действует еще одна лекотека, с опытом работы которой мы хотели бы поделиться в данной статье. Эта лекотека организована по предложению генерального директора Р. А. Сулейменовой в 1995 году. Необходимость ее создания связана с расширением производственных функций служб психолого-педагогической и психо-моторной коррекции (ППК и ПМК), деятельность которых направлена на выполнение программы “Раннее вмешательство в нарушенное развитие ребенка”, впервые реализуемой в Республике Казахстан при неуклонно и печально растущей тенденции увеличения детей с отклонениями в умственном и физическом развитии. Первоначально лекотека проводила работу по сбору и систематизации игрушек. По мере целенаправленного пополнения фонда (в настоящее время объем фонда лекотеки составил 305 игрушек) потребовалось найти такой вариант расстановки игрушек, оптимальность которого позволяла бы качественно осуществлять их подбор с учетом внешних и внутренних факторов, таких, как психические и возрастные особенности обучаемого ребенка, состояние его здоровья, цели и задачи коррекционных занятий с ним, наличие в данное время конкретных игрушек и т.д. Говоря другими словами, структура фонда лекотеки должна отвечать адекватным условиям стимуляции творческой работы специальных педагогов, внимание которых фокусируется на целенаправленное и последовательное обучение ребенка определенным навыкам и умениям через сознательные и активные действия с игрушками.

К условиям и задачам коррекционного обучения детей, посещающих Центр САТР, была адаптирована традиционная классификация игрушек, в разное время составленная и дополненная известными русскими педагогами, в том числе А. С. Макаренко, Е. А. Флериной, А. П. Усовой, Д. В. Менджеричкой и др. На этой основе апробирована и введена в действие структура фонда лекотеки со следующими разделами и подразделами:

- 1) сенсорное развитие:
 - а) зрительное восприятие;
 - б) слуховое восприятие;
 - в) тактильное восприятие;
- 2) развитие речи;
- 3) познавательное развитие;
- 4) ручная моторика;
- 5) социализация;
- 6) самообслуживание;
- 7) музыкотерапия I.

Эта структура дает возможность подбирать игрушки именно по направлениям психического и физического развития детей, что отвечает требованиям коррекционного обучения. Если стоит задача подобрать игрушки в помощь развитию у ребенка, скажем, внимания, то следует обратиться к разделу “Сенсорное развитие”, где помимо других содержатся игрушки, направленные на распознавание и различение цвета, величины, формы и массы. Для развития еще более высокого уровня внимания (до нормального и даже сверхнормального) предлагаются игрушки, сложные по содержанию. Подбор зависит в основном от квалификации специального педагога, опыта его работы с детьми, выбора темы занятия и т.п. В любом случае рекомендуются игрушки из раздела “Познавательное развитие”, в котором имеются различные по степени сложности головоломки, парные картинки, собирающиеся кубики и др.

Надо сказать, что подобная расстановка игрушек уже оправдала эффективность обслуживания специалистов, посещающих лекотеку. Тем не менее она не считается завершенной, поэтому продолжает совершенствоваться, учитывая, с одной стороны, количество и ассортимент имеющихся игрушек, а с другой стороны, характер и специфику запросов специалистов, связанных с задачами коррекционного процесса детей, посещающих Центр САТР.

Деление фонда игрушек на разделы и подразделы условно. Об этом осведомлен каждый специалист, пользующийся услугами лекотеки. Приступая к подбору игрушек, он отдает предпочтение той игрушке, возможности которой наиболее полно отвечают конк-

ретным запросам. В случае затруднений, связанных чаще всего с большим выбором игрушек, либо, наоборот, отсутствием необходимой из них, которая в данный момент используется другим специалистом, особенно полезна помощь работника лекотеки, лучше ориентирующегося в возможностях фонда.

С целью повышения квалификации для специальных педагогов проводятся консультации и беседы, темы которых охватывают вопросы, затрагивающие конкретные способы и этапы воздействия через ту или иную игрушку на ребенка с тем или иным нарушением в развитии, того или иного психического склада, возраста и т.п. В ходе бесед, к которым работник лекотеки готовится тщательно на основании результатов изучения запросов специальных педагогов, между ним и обслуживаемым контингентом (в данном случае специальными педагогами), с одной стороны, и внутри самого контингента, с другой стороны, осуществляется обмен знаниями, обогащается практика обучения ребенка действиям с игрушками, улучшаются деловые контакты и т.д., т.е. происходит закономерный процесс творческого взаимодействия, направленного на совершенствование системы специального обучения детей с особыми потребностями.

Для самостоятельной работы специальных педагогов при подборе развивающих игрушек организован так называемый каталог игрушек, представляющий собой справочно-методический аппарат лекотеки, создание и функционирование которого без знаний работы с каталогами практически невозможно. Каталог игрушек состоит из двух мини-каталогов, т.е. подкаталогов.

Первый мини-каталог отражает игрушки по их видам (типам), например, дидактические игрушки с последующим делением на вкладыши, головоломки, пирамиды; счетно-обучающие игрушки; сюжетно-ролевые игрушки; транспортные игрушки и т.д. В нем дается краткое описание игрушек, что позволяет извлечь необходимую информацию о состоянии фонда лекотеки.

Второй мини-каталог отражает игрушки, систематизированные по направлениям психофизического развития ребенка. Это одна из его функций. Другая функция заключается в том, что с помощью ссылок, указанных на карточках, можно воспользоваться предлагаемой информацией о различных методах по использованию конкретных игрушек. Эта информация собирается в специальной папке под названием "Методическое описание игрушек", которая ведется совместно со специальными педагогами-практиками. Благодаря такой папке обеспечивается целевой, адресной и коррекционный характер подбора игрушек и во многих обстоятельствах может в оперативном порядке решить сложные вопросы, возникшие при подборе игрушек.

Методическая направленность работы лекотеки вызывает необходимость проведения научных исследований. Специального изучения требуют вопросы, от решения которых зависит дальнейшая роль лекотеки в системе специального обучения детей. Назовем некоторые из них.

Первый вопрос — это создание классификации игрушек, используемых в коррекционных целях. Решение этого вопроса должно отразиться на максимально приближенной к реальности структуре фонда развивающих игрушек, исключая искусственный подбор игрушек, его ограниченность и случайность, обеспечивающей широкие возможности подбора игрушек на фоне небольшого универсального фонда лекотеки.

Второй вопрос — установление зависимости функционального состава фонда лекотеки от уровня воздействия на ребенка через игрушки, выявление причин недостаточного использования тех игрушек, возможности которых адекватны отсутствующим в данное время игрушкам; определение, изучение и анализ основных показателей, отражающих состояние внутренней работы лекотеки (обращаемость и обновляемость фонда, посещаемость специалистов, интенсивность использования, обеспеченность игрушками и др.).

Третий вопрос — изучение коррекционных возможностей развивающих игрушек, методов и способов их использования на разных этапах действий, с учетом психофизических особенностей детей с нарушениями и отклонениями в развитии.

Таким образом, задачи лекотеки, актуальность которых рассматривается в контексте программы раннего вмешательства, определяют научное содержание лекотеки. Более того, их решение, которое без научной основы невозможно, благосклонно влияет на качество и эффективность коррекционного обучения детей с нарушениями и отставаниями в развитии, что еще раз свидетельствует о профессиональной ценности лекотеки, зачатки которой уже сегодня приобретают зрелые формы деятельности. Подробная информация об организации и функционировании лекотеки, которая может быть создана в любом детском учреждении независимо от типа, содержится в пособии Р.А.Сулейменовой и А.Т.Баймуратовой “Лекотека—новое звено в процессе обучения детей”, изданном в 1997 году. Запросы по его приобретению можно отправлять по адресу:

480010 Республика Казахстан
г. Алматы, ул. Байзакова, д. 372 а
Центр САТР

АНАЛИЗ ИНТЕГРАЦИИ КАК МНОГОЭТАПНОГО ПРОЦЕССА

В. Гудонис

Шяуляйский университет, Литва

Авторы, указывающие слабые места интегрированного обучения, подчеркивают, что для незрячих недоступны невербальные способы общения, которыми часто пользуются зрячие, а также недоступны или ограничены возможности визуального восприятия, что исключает или затрудняет возможность учиться, наблюдая окружающую действительность. В работах тифлологов указывается, что реальное положение интегрированного обучения чаще всего из-за дефицита средств не соответствует требованиям данной формы образования:

- не хватает тифлопедагогов-консультантов;
- не хватает специальных учебников;
- учебники не обеспечиваются тифлологическими средствами.

При этом оппоненты подчеркивают, что научно не доказано, что детям с нарушенным зрением лучше учиться в общеобразовательных школах, чем в специальных, где интенсивно используются индивидуальные программы обучения и создаются благоприятные условия для общения со зрячими сверстниками. Отмечается, что большинство самостоятельных и успешно устроившихся на работу незрячих когда-то, хотя и недолго, обучались в школе слепых, где особенно много внимания уделялось формированию навыков, необходимых для самостоятельной жизни.

По мнению В. Бишопы одним из важнейших условий для успешной интеграции является естественное общение ребенка с нарушенным зрением со зрячими сверстниками. Автор указывает, что несмотря на государственный закон, высоко оценивающий значимость общения, в реальности со слепым учеником чаще всего общается лишь учитель (1, 942).

Некоторые авторы критически оценивают результаты интегрированного обучения детей с нарушениями зрения. Например, Ф. Гатлен говорит, что выпускники с нарушенным зрением после окончания общеобразовательной школы стали “академическими автоматами, умеющими решать уравнения Бинома, но не в состоянии разменять доллар, знающими применение теоремы Пифагора, но неспособными одеться”. Автор обращает внимание на то, что в условиях интегрирования большинство специфических потребностей, появляющихся в

результате депривации зрения, не были преодолены и школа не подготовила выпускников к самостоятельной жизни. По мнению Ф. Гатлен педагоги общеобразовательных школ чаще всего не знают специфику усвоения детьми с нарушенным зрением понятий, представлений, развития навыков социально-эмоциональной, сенсомоторной, повседневной и профессиональной сфер жизни, упускают из виду проблемы мобильности и ориентации в пространстве. Наряду с критическими замечаниями, как Ф. Гатлен, так и другие авторы (И. Баран, А. Кобилянска и др.) указывают на положительное влияние, которое дает присутствие ребенка с нарушенным зрением в классе общеобразовательной школы. Зрячие дети узнают проблемы и ограничения, которые обуславливают недостаточное или отсутствующее зрение, стараются понять душевный мир и переживания своего сверстника, что в свою очередь формирует адекватное отношение к незрячему человеку.

Так, интеграция лиц с нарушенным зрением в общество представляет собой сложный, многоэтапный социальный процесс. Условно можно выделить три основных этапа:

I этап — ранняя интеграция ребенка, которая проходит ряд уровней:

- 1) утилитарно-приспособленческий,
- 2) предметно-манипулятивный (от года до трех лет),
- 3) предметно-сенсорный,
- 4) поведенческо-игровой,
- 5) познавательного-делового,
- 6) контрольно-оценочный (Т. П. Свиридюк).

II этап — интегрированное (совместно со зрячими) обучение и воспитание. Интегрированное обучение мы рассматриваем как средство достижения интеграции в общество. Решая задачи интегрированного обучения, необходимо исходить из того, где больше пользы для развития конкретного ребенка:

- 1) выбирая тип школы, придерживаться принципа добровольности;
- 2) иметь гарантию необходимого тифлологического сервиса;
- 3) учитывать адекватное отношение членов семьи, педагогов, одноклассников и людей ближайшего окружения к ребенку с нарушенным зрением.

III этап — подготовка к трудовой деятельности в коллективе зрячих. В 7–8 классах необходимо изучить и определить профессиональные склонности учащихся с нарушенным зрением. На основе данного изучения проводить профессиональную ориентацию и профессио-

нальную подготовку. Школа, выпускающая ученика с нарушенным зрением в жизнь, обязана отвечать за его трудоустройство. Для успешной реализации задач данного этапа являются необходимыми:

- 1) организация своевременной профориентации и трудового обучения с учетом склонностей и возможностей воспитанников;
- 2) обеспечение условий труда;
- 3) обеспечение адекватного отношения в рабочем коллективе.

Таким образом, интеграция является сложным многоступенчатым процессом, в котором, с одной стороны, самым активным образом должен участвовать сам инвалид, с другой, — структуры общественных образований, адекватно оценивающие и принимающие его личность. Успешность интеграции в значительной мере определяется социально значимыми личностными качествами инвалида, рациональной реорганизацией системы обучения и воспитания детей со специальными потребностями, а также позитивными изменениями взглядов общества на инвалидность для преодоления отчуждения инвалида в социальной среде. Процесс интеграции может быть эффективным только тогда, когда усилия семьи и школы будут направлены не только на коррекционное обучение и воспитание, но и на формирование у членов общества гуманного милосердного отношения, сочетающегося с реальным знанием о возможностях инвалидов, конкретной практической помощью во всех сферах его жизни.

Литература

1. Baran J. O pracy oddzialu dzieci niewidomych przy masowyn przedezkolu // Szkoła specjalna, 1988, Nr. 4. P. 294–303.
2. Bishop V. Identifying the components of succes in mainstreaming / Journal of Visual Impairment and Blindness, 1986. Nr. 9. P. 939–945.
3. Hatlen P., Curry S. In support of specialized programs for blind and visually impaired children: The impact of vision loss on learning // Journal of visual impairment and blindness. — 1987, vol 81, Nr. 1. P. 79–83.
4. Гудонис В. Социальные основы и пути интеграции лиц с нарушенным зрением: Монография. — Клайпеда, 1996. — 300 с.
5. Kobylanska A. Rodzice w procesie rehabilitacji wzroky dziecka// Nasze dzieci, 1991, Nr. 1. — P. 12–19.
6. Свиридюк Т. П. Основы ранней интеграции детей с нарушениями зрения в современное общество // Интеграция лиц со специальными потребностями. — Шяуляй, 1993. — С. 137–139.

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В. Гудонис, В. Навицкиене
Шяуляйский университет, Литва

Интегрированное обучение гарантирует и сохраняет право родителям, имеющим детей с сенсорными проблемами, обучать их в общеобразовательных учебно-воспитательных заведениях. Так как у всех детей равные права, то система образования обязана наиболее оптимально удовлетворять потребности каждого из них. Для детей со специальными потребностями право на образование вместе со своими сверстниками должно гарантироваться законом об образовании, а возможность воспользоваться этим правом на практике должна предоставить им система интегрированного обучения. Как подчеркивает Й. Амбрукайтис, ни учителя, ни учащиеся, ни их родители не должны смотреть на интеграцию как на самоцель, в первую очередь её следует считать возможностью, способом создания наиболее благоприятных условий для удовлетворения тех потребностей детей, которые не может удовлетворить специальная школа. Решая разнообразные проблемы интеграции, как наиболее общие, так и проблемы каждого конкретного ребенка, важно обратить внимание на этнокультурные особенности и экономические возможности отдельного региона.

Объем данной статьи не позволяет подробно раскрыть всю систему работы по интеграции незрячих в общество, поэтому мы представим лишь некоторые ее направления. Сфера реализации интеграции незрячих охватывает ряд социальных институтов: семью, специальную и общеобразовательную школу, собственно общество, а также организации слепых и слабовидящих. Для успешной реализации интеграционных задач необходим комплексный подход и одновременно решение их в системе всех социально-экономических и общественных отношений.

Таким образом, базисом для интегрированного обучения детей со специальными потребностями должны быть определенные постановления, принятые государственными институтами. Так, в мае 1993 г. коллегия министерства культуры и просвещения Литвы подтвердила положение "Порядок предоставления помощи детям со специальными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях". В нем указываются формы и способы помощи, опре-

делено содержание работы для специальных педагогов в общеобразовательных школах наряду с логопедом и психологом, введена ставка специального педагога (для работы с детьми нарушенным интеллектом). При наличии в общеобразовательной школе большого количества учащихся с нарушенным зрением (слабовидящих, слепых), с нарушенным слухом (слабослышащих, глухих) разрешается ввести ставку тифлопедагога, сурдопедагога. В случаях, когда в общеобразовательных школах не набирается указанное количество детей с нарушенным зрением, этим детям оказывают систематическую помощь тифлопедагоги-консультанты из специальных центров.

Наши многолетние исследования, обобщение зарубежного и отечественного опыта педагогической и реабилитационной работы в специальных и общеобразовательных учреждениях позволяют наметить перспективу путей интеграции незрячих.

Организационная модель интегрированного обучения нам представляется следующей:

- I. Основные принципы в процессе реализации идеи интегрированного обучения:
 - A. Исходя из материальных возможностей и культурных традиций региона, перенять позитивный опыт зарубежной практики интегрированного обучения детей с нарушенным зрением и творчески внедрять его.
 - B. Реализация интегрированного обучения не должна разрушить сеть, материальную базу, накопленный тифлологический опыт. Все это должно быть творчески приспособлено к идее интегрированного обучения.
 - C. Выбор общеобразовательного или специализированного обучения должен быть сделан, исходя из того, где больше пользы получит каждый отдельный ребенок с нарушенным зрением.
 - D. Гарантия бесплатного обучения.
 - E. Дети с нарушенным зрением должны обучаться не в ограниченной среде, а вместе со своими сверстниками.
 - F. Каждому ребенку с нарушенным зрением должна быть подготовлена индивидуальная программа обучения.
- II. Конкретные предложения по реорганизации на уровне министерств образования:
 - 2.2. Право выбора типа учебно-воспитательного учреждения оставить за родителями и ребенком.
 - 2.3. Ввести штат тифлопедагога-консультанта.

- 2.4. Постепенно отказаться от практики организации отдельных классов для слабовидящих детей в общеобразовательных школах, перевода этих учащихся в общие классы.
- 2.5. Сохранить специализированные детские сады для детей с нарушенным зрением. Рекомендовать посещать эти сады лишь тем детям, патология зрения которых требует лечения. Например, при лечении амблиопии — улучшается острота зрения, в случаях косоглазия — уменьшается угол косоглазия и т.п. Детям со стабильным нарушением зрения следует рекомендовать обучаться в общеобразовательной школе.
- 2.6. Сохранить специализированные школы, предназначенные для детей с нарушенным зрением, со временем превращая их в центры интегрированного обучения или центры зрения. На первых этапах интегрированного обучения в специализированных школах могли бы учиться: незрячие и слабовидящие, имеющие дополнительно нарушение интеллекта; незрячие и слабовидящие дети, родители которых лишены родительских прав; незрячие и слабовидящие, имеющие другие физические проблемы (нарушения слуха, опорно-двигательного аппарата и др.); незрячие и слабовидящие, которые сами или их родители выбрали данный тип школы.
- 2.7. При значительном уменьшении контингента в специализированных детских садах, школах не увольнять тифлопедагогов, не сокращать их штатного расписания. Оставшихся без работы тифлопедагогов-консультантов обеспечить объемом работы в общеобразовательных школах с детьми с нарушенным зрением.

В обязанности тифлопедагога-консультанта и требования к нему должно входить следующее:

- 1) тифлопедагог-консультант обязан знать закономерности нормального развития ребенка, иметь опыт работы со слепыми детьми;
- 2) уметь оценивать развитие познавательной и физической сферы ребенка, ориентироваться в глазных заболеваниях и функциях зрения;
- 3) уметь модифицировать и адаптировать учебные программы;
- 4) владеть индивидуальным подходом в работе со слабовидящими и слепыми детьми;
- 5) консультировать родителей, учителей, учащихся, всех, кто присутствует в ближайшей среде слепого ребенка;
- 6) уметь создавать индивидуальные программы развития слепого ребенка;

- 7) учить ученика и классного учителя письму Брайля;
- 8) развивать ориентацию и мобильность незрячего ученика;
- 9) консультировать родителей по вопросам развития бытовых навыков, ориентировки, мобильности и по другим вопросам развития незрячего ребенка;
- 10) уметь пользоваться тифлотехническими средствами (пишущими машинками с рельефным и плоским шрифтами, озвученным учебным материалом, оптическими средствами);
- 11) обучать дополнительно индивидуально, особенно по тем дисциплинам, по которым ученик отстает из-за нарушенного зрения;
- 12) обучать учиться в условиях депривации зрения;
- 13) используя все возможные формы, проводить пропагандистскую работу в обществе с целью ознакомления его с потенциальными возможностями слепого ребенка и взрослого.

2.8. Численность учащихся в классе общеобразовательной школы должна быть уменьшена, если там учится ребенок (или дети) с нарушенным зрением.

2.9. Каждый учебный год организовывать кратковременные курсы (семинары) повышения квалификации учителей, обучающихся детей с нарушенным зрением. Данные мероприятия для упомянутого контингента педагогов должны быть обязательными.

3. На уровне педвузов.

3.1. В учебные программы для студентов специального начального обучения (как дневных, так и заочных отделений) ввести курс "Основы тифлологии". Такой же курс должен постоянно проводиться в системе повышения квалификации учителей.

3.2. В учебные программы для студентов тифлопедагогов ввести семинар "Консультационная работа с детьми с нарушенным зрением в общеобразовательной школе". По окончании вуза присвоить дополнительную квалификацию тифлопедагога-консультанта.

3.3. Расширить курс "Основы специальной педагогики" для студентов педагогических факультетов специальности "Педагогика и методика начального обучения".

3.4. В список выборных дисциплин включить дисциплину "Развитие детей со специальными потребностями в общеобразовательной школе", которая преподается в течение всего срока обучения в педвузе.

Преимущества системы интегрированного обучения

1. Дети со специальными потребностями воспринимаются как равные.
2. Дети со специальными потребностями не отделены от детей, не имеющих нарушений в развитии.
3. Дети со специальными потребностями обучаются совместно со зрячими, живут дома, не оторванные от родителей, братьев, сестер. Общение детей с родителями способствует их нормальному развитию.
4. Программы интегрированного обучения дешевле. Для специализированных школ-интернатов необходимы общежития, бытовые помещения и т.п., что обходится дорого. Специализированные школы имеют дополнительные расходы на питание, одежду, медицинское обслуживание. Программы интегрированного обучения детей с нарушенным зрением таких расходов не предусматривает из-за чего обучение обходится дешевле.
5. Дети с нарушенным зрением, обучаясь со зрячими, имеют возможность каждый день играть, общаться со зрячими сверстниками. Все это помогает лучше незрячим понять зрячих, а зрячим — незрячих друзей. В школах слепых таких возможностей намного меньше. Нередко выпускники специализированных школ не имеют навыков общения со зрячими, не умеют жить и трудиться в мире зрячих.
6. Нередко незрячим детям трудно использовать специфические навыки, полученные в школе слепых, перенести их в домашние или новые условия. Например, в школе слепых дети с трудом усваивают или не усваивают вообще навыки ориентировки в незнакомом пространстве.
7. Часто родители относятся к своим детям, обучающимся в специализированных школах, как к инвалидам. По прибытию домой из школы на выходные или каникулы, детей не загружают обязанностями по дому, как их зрячих братьев и сестер. Им создаются “тепличные” условия, что часто ведет к потребительскому, эгоистическому отношению к окружающим и к жизни вообще. Такие негативные аспекты реже наблюдаются в семьях, где ребенок с нарушенным зрением обучается в том же городе в общеобразовательной школе со своими сверстниками.
8. В условиях интегрированного обучения ребенок с нарушенным зрением проходит адаптацию в натуральных условиях в среде зрячих сверстников. Надо признать, что и специализированная школа создает своеобразные тепличные условия для ребенка с нарушенным зрением. Часто в зрелом возрасте лица с нару-

шенным зрением после окончания специализированной школы намного труднее адаптируются в учебные или трудовые коллективы зрячих.

Е. Д. Кесарев указывает ряд *недостатков интегрированного обучения* детей со специальными потребностями:

1. Ребенок со специальными нуждами, обучаясь в обычном классе, не всегда получает необходимую помощь.
2. Ребенок со специальными нуждами требует много внимания со стороны учителя, что негативно сказывается на других учениках.
3. Специалисты разных областей специального образования не всегда доступны всем школам страны.
4. Проблемы с государственным и муниципальным финансированием могут привести к тому, что незначительные средства, выделяемые для детей со специальными нуждами, будут рассеяны по многим школам и классам.
5. Ребенок с трудностями в обучении может чувствовать себя “тупым” по сравнению с одноклассниками. Ему трудно найти друзей. Также есть риск дискриминации со стороны других учеников.

Полностью соглашаемся с мнением автора, что интегрированное обучение — это не цель, а инструмент для абилитации и нормализации детей со специальными потребностями.

Обучение детей с нарушениями зрения в общеобразовательных школах требует рационального решения ряда проблем субъективного и объективного характера:

1. Педагоги массовой школы должны получить минимум медицинских, психологических, методических знаний, а также сведений из специальной педагогики об особенностях обучения и воспитания, психо-физического развития ребенка с нарушениями зрения. Эти знания педагоги могли бы приобрести на специально организованных курсах повышения квалификации, семинарах и т.д.
2. Для организации в общеобразовательной школе интегрированного обучения необходима помощь тифлопедагога-консультанта, который должен оказывать педагогическую помощь учащимся с нарушениями зрения, консультировать педагогов и родителей по вопросам специального обучения и воспитания.
3. При решении проблем интегрированного обучения детей с нарушениями зрения возникает необходимость целенаправленного формирования адекватного отношения к детям со специальными

потребностями как со стороны педагогов, родителей, так и со стороны общественности.

4. Дети с нарушениями зрения, обучающиеся в общеобразовательных школах, должны быть обеспечены учебниками с увеличенным шрифтом, специальными наглядными пособиями, тифлотехникой.
5. Учителю по физической культуре необходимо знать допустимые нагрузки и противопоказания, предупреждающие осложнения соматического состояния ребенка с учетом его глазных заболеваний.
6. Педагог должен уметь правильно интерпретировать заболевание ребенка, поощрять его доброжелательностью, милосердием, желанием помочь, создавать нормальный психологический климат в детском коллективе.

Литература

1. Амбрукайтис Й. Развитие детей со специальными потребностями и программа ТЕМПУС // Различия и специальные потребности у людей. — Вильнюс, 1994. — С. 12–13.
2. Гудонис В. Интеграция лиц с нарушенным зрением // Дефектология. — 1993. — № 4. — С. 13–16.
3. Гудонис В. Основы тифлологии. — Шяуляй, 1998. — 121 с.
4. Gudonis V. Visually impaired children in England and Lithuania// *Visibility*, Nr. 16. — London, 1996. — P. 29–31.
5. Кесарев Е. Д. Законодательная основа и программы специального обучения в США/ Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия/ Сост. и научный ред. Л. М. Шипицина. — Санкт-Петербург, 1997. — С. 176–184.

О НОВОМ СОДЕРЖАНИИ КОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ “РАННЕЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВО” НА БАЗЕ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА САТР

Г. Искакова
РНПЦ САТР, Казахстан

В целях создания целостной системы раннего выявления нарушений и отставаний в развитии детей, коррекции и социальной адаптации детей, подростков и молодежи с нарушениями в умственном и физическом развитии, защиты прав этой категории населения в 1992

году был организован Республиканский научно-производственный центр социальной адаптации и профессионально-трудовой реабилитации детей и подростков с нарушениями в развитии (Центр САТР).

Одной из главных задач Центра было создание первой модели программы Раннего вмешательства в Казахстане. Для осуществления данной программы необходимо было скоординировать деятельность различных специалистов: психологов, медиков, педагогов-дефектологов. Прежде всего нужно было подготовить специалистов в области раннего детского возраста для работы в службе нового типа. Наши специалисты прошли обучение на базе Института Раннего вмешательства в г. Санкт-Петербурге по социальной программе "Абилитация младенцев", ознакомились с работой "Бобат-центра" в Англии (г. Лондон), затем изучили содержание коррекционной программы "Раннее вмешательство" в США (шт. Пенсильвания, Филадельфия), Элвин Институт.

Знакомство с программами "Раннее вмешательство" за рубежом позволило взглянуть на проблемы детей с нарушениями в развитии по-новому: впервые психологи, логопеды, педагоги попытались действовать в области развития детей от 0 до 3-х лет, которая являлась приоритетной больше для медиков. Интенсивная работа в этом направлении привела к созданию службы психолого-педагогической коррекции, которая на начальном этапе принимала детей с отклонениями в развитии всех возрастов. Сегодня профилирующим возрастом приема детей в службу является ранний возраст от 0 до 5 лет. Центр за последние годы провел большую рекламную, пропагандистскую работу среди населения, поэтому значительно возросла обращаемость детей именно раннего возраста. В службу принимаются все дети, направленные после скринингового обследования, по рекомендации психолого-медико-педагогической консультации, по заключению врачей детских поликлиник или по запросу родителей, обнаруживших у ребенка какие-либо отставания по следующим параметрам: речь; моторика; познавательное развитие; социальное развитие; самообслуживание.

Родители имеют право выбрать программу.

Виды коррекционных программ:

Основной контингент Центра включен в 2, 3, 4 часовую программу с участием родителей, либо других членов семьи. Продолжительность участия в программе зависит от психофизического состояния ребенка, необходимости привлечения различных специалистов, желания и возможностей родителей. Наиболее насыщенная программа коррекционного воздействия проводится в стационарных группах.

Предлагаем примерную структуру занятий:

Виды занятий	Кол-во часов в неделю	Дополнительные воздействия в программе
Групповые логопедические занятия, фронтальные занятия педагога	2	По необходимости проводится лечение невропатолога либо профилактический осмотр
Индивидуальные логопедические занятия	2-3	Предусмотрено физиолечение, массаж, ЛФК.
ЛФК, фронтальные занятия	2	Консультирование родителей специалистами на каждом занятии
Музыкально-ритмические занятия, фронтальные занятия	2	Совместные консилиумы с ПМПК по проблемам развития ребенка
Групповые занятия с психологом (круги)	2	Индивидуальная психотерапия семьи
Индивидуальные занятия с психологом	2	
Конструирование	2	
Изобразительная деятельность, лепка	2	
Элементарные математические представления	2	
Игровая деятельность	2	
Развитие сенсорики	2	

С целью повышения качества коррекционного процесса Центр приобрел уникальное оборудование: сенсорную комнату "SHUZELEN", сухой шариковый бассейн, оборудование активизирующего развития для детей младенческого возраста, специальные вспомогательные средства для работы с детьми с ДЦП.

Весь коррекционный процесс воздействия на ребенка направлен на выявление сильных сторон ребенка, развитие и восстановление несформировавшихся и нарушенных функций. Особый акцент сводится на обучение и консультирование родителей специальным знаниям и приемам работы с их ребенком. Занятия с детьми проводятся по индивидуальной комплексной программе, где отражены все этапы и виды взаимодействия педагога и ребенка, первичное психофизическое состояние ребенка, возможные перспективы и результаты обучения после каждого курса. Перед началом коррекционного обучения педагогу предоставляется 2 недели на углубленное обследование ребенка, знакомство с семьей и изучение всей доку-

ментации. Затем он разрабатывает индивидуальную программу коррекционной работы совместно с другими специалистами, работающими с ребенком.

Обучение проводится по циклам в 3 месяца, затем родители продолжают работу в семье, сохраняя право на повторный курс.

Цикличность занятий вызвана несколькими причинами.

1. Необходимость активного привлечения родителей к процессу коррекционного обучения и важностью пропаганды специальных педагогических и психологических знаний о детях с особыми нуждами среди родителей. Для нас важно было изменить пассивную позицию некоторых родителей к своим детям и помочь выбрать адекватную форму взаимодействия матери и ребенка. Поэтому одним из условий возвращения ребенка на повторный курс является положительная динамика развития ребенка после домашнего обучения.
2. Желанием оказать коррекционную помощь как можно большему количеству детей, не создавая долговременной очередности. Цикличность занятий позволяет увеличить контингент детей в службе почти в 2 раза.
3. С целью уменьшения финансовых затрат на содержание 1 ребенка в Центре.

В тех случаях, когда ребенок нуждается в более длительном курсе, чем 2–3 месяца (дети с тяжелыми множественными нарушениями в развитии), коррекционное обучение не прерывается по рекомендациям педагогов и общему решению заседания службы.

Структура внедрения в программу “Раннее вмешательство”:

1. Сбор информации о ребенке, его семье, обследование и изучение его психофизического развития.
2. Начальная оценка основных потребностей ребенка и выработка направлений индивидуальной коррекционной программы (выполняет основной педагог).
3. Привлечение к работе с ребенком при необходимости других специалистов (психолог, психотерапевт, музыкотерапевт, сурдопедагог и др.).
4. Анализ и обсуждение правомерности, эффективности коррекционной программы. Определение качественных изменений в развитии ребенка после каждого цикла обучения совместно с семьей.

На протяжении всех лет работы нашего Центра мы сталкивались с определенными проблемами:

- трудности привлечения к работе с ребенком родителей. Действовал стереотипный старый подход “Вы, специалисты, что-нибудь сделайте”;
- все услуги проводятся только на базе Центра. По объективным причинам сегодня невозможно организовать обслуживание на дому для детей с высоким множественным уровнем нарушений, хотя такой вид услуг широко распространен, например, в США, Швеции;
- перед семьей и специалистами Центра все чаще стоит вопрос “Где продолжить обучение ребенка после окончания программы?”.

За последние два года в Казахстане резко сократилось число специальных дошкольных, школьных учреждений, в существующих детских садах общего профиля сокращены ставки логопедов, психологов.

Дети с тяжелыми формами нарушения требуют гораздо более длительного периода работы, чем мы им предлагаем сегодня (максимум 3 года).

Мы надеемся, что наш опыт будет полезен при создании новых реабилитационных программ в Казахстане.

ИГРОВАЯ ГРУППА КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ В ОБЩЕСТВО

Ilga Luste
Latvia

Каждый миг в жизни человека проходит в борьбе, в утверждении себя и достижении своей цели. Но рядом с нами, здоровыми и активными людьми, живут неполноценные и незащищенные люди. Среди нас есть и такие, кто хотели бы оставить эту проблему без решения, лишая внимания и поддержки самых беспомощных членов нашего общества. По статистике в Латвии рождается 500 детей в год с врожденными уродствами, 31% умирает в возрасте до 1 года. По данным Всемирного Здравоохранения в 50-х годах рождалось 2% детей с отклонениями, а уже в 80-х годах — 8–10%. В 1994 году из 23 726 родов только 50% были физиологически нормальными. 6 855

новорожденных рождены с отклонениями. Это очень тяжелая статистика.

Что происходит с ними в дальнейшей жизни?

Если у детей врожденная аномалия включает один вид дефекта, родители находят для них место в специальном дошкольном учреждении, а позже — в специальной школе. Но что делать, если набор дефектов очень многообразен: физические, умственные отклонения на уровне имбецильности или даже идиотизма? Эти дети остаются в семье на родительском попечении, порой в среде, в которой не всегда создаются необходимые условия для развития ребенка. Следовательно, необходима форма организации для интеграции в общество таких детей.

В данной момент в социально-экономических условиях Латвии самая реальная форма интеграции — это организация “игровых групп” на базе общих учебных и оздоровительных учреждений. Чтобы добиться оптимальных результатов интеграции детей-инвалидов в общество, требуются педагогические, психологические и материальные условия. Таковыми являются:

- выдвижение соответствующих требований к педагогу: специальное образование, способность гибко действовать, обладать отзывчивостью, быть коммуникабельным в общении с родителями;
- создание специальной развивающей материальной среды: удобное распределение помещений и приобретение специального инвентаря с учетом индивидуальных потребностей и желаний детей;
- целеустремленное педагогическое сотрудничество с родителями (индивидуальные беседы, консультации, циклы лекций, семинары-практикумы) с целью помочь осознать родителям возможности своего ребенка, нацелить их на необходимость усилий для достижения определенных результатов, учитывая индивидуальные способности и желания каждого ребенка.

Следует осознать большой вклад Латвии в организацию обучения и воспитания умственно и физически отсталых детей.

В основу реферата вложен четырехлетний опыт работы в игровой группе для детей-инвалидов в г. Риге на базе Зиепниекалнского дошкольного учреждения.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВА И ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

О. Ю. Михайлова

г. Киев Институт дефектологии АН Украины

В переходные периоды в развитии стран бывшего социалистического лагеря, в том числе и в Украине, отмечается поиск новых структурных составляющих, которые обеспечивали бы формирование личности. Известно, что стержневым моментом личности психология выделяет 2 направления: интеллектуальное развитие и направленность взаимодействия человека в обществе. До недавнего времени в системе воспитания последняя обеспечивалась расплывчатыми канонами нравственного воспитания без достаточно четкого определения предмета, объекта, субъекта и методом. Поэтому научный поиск в направлении теоретической разработки и экспериментальной проверки морфологической структуры воспитания выступает задачей первоочередной значимости, в особенности по отношению к детям с нарушением слуха.

Психологические исследования особое внимание уделяют доречевому и начальным этапам речевого делового общения в системе воспитания и формирования личности. Исходя из наличия задержки в речевом развитии глухих и слабослышащих детей, мы в качестве компенсаторной структуры рассматриваем формирование поведения ребенка через интеллектуальное развитие — как средство различения диагностики и оценки проявлений человеческого поведения и ситуаций их включающих и определяющих. Речь как диагностическая система человеческих отношений складывается в очень раннем возрасте и в норме развития выполняет направляющую функцию. В условиях полного или частичного блокирования этого звена на первый план выступает:

- 1) различие основной схемы взаимосвязи: ребенок — знакомый ребенок; ребенок — близкий взрослый; ребенок — родители; ребенок — чужие взрослые; ребенок — незнакомый ребенок;
- 2) различие проявлений эмоциональных реакций: спокойствие, радость, волнение, злость и т.д.;
- 3) различие ситуаций: конфликтных, предметно-деловых, общения; различных задач, различных позиций, субъектов.

Диагностика этих структур показала зависимость правильности оценки ребенком указанных трех структур от характера представленной ситуации (вербальной, реальной, фото, рисуночной) и отвечает

четырем уровням при обследовании глухих и слабослышащих детей 5–9 лет: спонтанно-ситуационный, внутренне-эмоционально предопределяемый, внешне-элементарно определяемый и оценочно-поведенческий.

Как показало исследование, использование интеллекта как средства воспитания гуманных отношений может выступить одним из составляющих воспитания.

ПОДХОД К РАННЕЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ С ОТСТАВАНИЕМ В ПСИХОМОТОРНОМ РАЗВИТИИ

Ю. Разенкова

г. Москва, Институт коррекционной педагогики РАО

Ранняя коррекция недостатков развития ребенка становится все более актуальной проблемой специальной педагогики в России. Это обусловлено уникальностью младенческого возраста для становления ряда функций в психическом развитии ребенка, а также определяется неуклонно увеличивающимся числом детей с врожденной патологией. Исследования последних лет показывают, что число детей с недостатками развития и неблагоприятным состоянием здоровья достигает 86% новорожденных.

Проведенное нами экспериментальное исследование было посвящено выявлению особенностей развития детей первого года жизни с перинатальной энцефалопатией, воспитывающихся в различных условиях, и определению оптимальных путей коррекционно-развивающей работы.

Проблема исследования требовала поиска методологии, адекватной изучению непрерывного в своей сущности процесса развития, наиболее интенсивного на первом году жизни ребенка по сравнению с другими периодами детства, включающего в себя физический рост, созревание центральной нервной системы, формирование психики, моторики и т.д.

Одним из перспективных методологических подходов являлось рассмотрение особенностей процесса развития детей через призму понятия “критические периоды”. В самом общем виде под этим

термином подразумевается отрезок времени, в течение которого индивид, отдельные его функции или функциональные комплексы обладают повышенной чувствительностью к внешним воздействиям определенного типа. Такой подход представляется весьма продуктивным, так как адресуется выявлению наиболее общих закономерностей развития, когда критический период рассматривается как необходимый этап в развитии любой системы, соответствующий моменту ее консолидации.

Результаты нашего исследования на основании избранного методологического подхода позволили сделать следующие выводы. Данные эксперимента показали, что у всех детей изучаемой категории вне зависимости от условий воспитания отмечаются критические периоды в раннем онтогенезе, связанные с формированием определенных ведущих линий развития, ориентировочных реакций, моторных навыков и психологических новообразований младенческого возраста.

Первый критический период приходился на конец периода новорожденности и характеризовался развитием реакций фиксации и слежения, слухового сосредоточения, приподнимания и удерживания головы, первой эмоционально-положительной реакции и первых звуковых реакций в ответ на общение взрослого.

Второй критический период охватывал уровень 3–5 месяцев жизни нормально развивающего ребенка. В этот период формируется “комплекс оживления”, активность в эмоциональном общении со взрослым, реакция смеха, избирательность зрительных и слуховых реакций, целенаправленное хватание, общие движения — упор ног и перевертывание, гуление, навык еды из ложки.

Третий критический период относился к уровню 7–8 месяца жизни нормально развивающегося ребенка. Для этого периода является характерным развитие ползания, умения садиться и сидеть, вставать, стоять и переступить, держась за опору, развитие подражания и первых предметных действий, лепета и подготовительных этапов понимания речи.

Четвертый критический период приходился на уровень 10–12 месяца жизни нормально развивающегося ребенка и был связан с развитием самостоятельной ходьбы, первых лепетных слов, подготовительных этапов понимания речи, предметных действий и первого самостоятельного навыка в еде, активности в ситуативно-деловом общении ребенка со взрослым.

Вследствие повышенной избирательности и чувствительности к влиянию среды эти периоды могли быть **оптимальными** для развития психических процессов, что доказывалось своевременным переходом ребенка на новый более совершенный уровень развития. Такой период рассматривался нами как период оптимального развития. Вместе с тем, при неблагоприятных воздействиях (биологических или социальных) у детей с функциональными нарушениями ЦНС ориентировочные реакции, моторные навыки и психологические новообразования этих периодов оказывались уязвимыми. Это, в свою очередь, приводило к нарастанию отставания в психомоторном развитии во втором полугодии жизни ребенка, а затем к **позднему становлению всех функциональных систем в конце первого года и на втором-третьем годах жизни**. Такие узловые точки развития характеризовались как периоды повышенной уязвимости.

Прогноз развития ребенка в тот или иной период зависел от ряда факторов: в частности, от уровня зрелости ребенка, степени выраженности органического поражения ЦНС, влияния биологических и социальных факторов риска, состояния здоровья, адекватности и своевременности педагогических воздействий; индивидуальных особенностей, способных нивелировать в определенных пределах депривационные воздействия и т.д.

За этими центральными этапами следовали периоды более медленных изменений в развитии ребенка, которые в свою очередь подготавливали функциональные системы к дальнейшему преобразованию.

Таким образом, была создана модель, характеризующая организацию психического развития детей с перинатальным поражением центральной нервной системы (ЦНС). Эта модель позволила понять негативные тенденции в складывающейся структуре нарушения и выделить наиболее вероятные критические периоды в развитии детей. Этот подход в дальнейшем определил тактику построения системы коррекционно-развивающего обучения.

В основу ранней коррекционной работы была положена система социальных отношений, направленная на обогащение эмоциональных и личностных контактов детей с окружающими взрослыми, включающая развитие мотивационно-потребностной сферы и поэтапное формирование ведущих линий развития.

Ранняя педагогическая работа с детьми группы риска носила стимулирующий и корригирующий характер и включала следующие направления: развитие зрительных и слуховых ориентировочных реакций; развитие эмоций и общения детей со взрослым; формирование первых контактов между детьми (в условиях дома ребенка);

нормализация тонуса рук, физиологического положения кисти и пальцев руки; развитие общих движений и движений руки, формирование действия с предметами; нормализация дыхания; нормализация состояния и функционирования органов артикуляции; развитие подготовительных этапов активной речи и понимания речи; нормализация навыков, необходимых ребенку в режимных процессах.

Коррекционно-развивающая работа состояла из **четырёх этапов**. На каждом этапе решались конкретные задачи и определялось содержание обучения по всем вышесказанным направлениям работы в зависимости от исходного уровня развития каждого ребенка. На I этапе коррекционно-педагогической работы основное внимание уделялось развитию ориентировки в окружающем и формированию предпосылок к эмоциональному общению со взрослым. На II этапе важная роль отводилась формированию зрительных и слуховых дифференцировок и эмоциональному общению ребенка со взрослыми. Следующий этап работы (III) характеризовался формированием предпосылок к пониманию речи и активной речи, развитием общих движений, предпосылок к сотрудничеству и подражанию. Значительно усложнялось содержание коррекционно-педагогической работы на IV этапе: формировались действия с предметами, развивались предпосылки понимания речи и активной речи, особое внимание уделялось развитию активности ребенка в ситуативно-деловом общении со взрослыми. Важными условиями обучения детей были личностно-ориентированный и дифференцированный подходы.

Результаты многолетних исследований показали необходимость и важность наиболее ранней педагогической помощи, которая позволяет скорректировать и предупредить многие вторичные отклонения в развитии детей младенческого возраста с функциональными нарушениями центральной нервной системы (ЦНС), изменив, тем самым, ход их психического развития.

О НОВОМ ТИПЕ УЧРЕЖДЕНИЯ В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА

Р. Сулейменова

г. Алматы, РНП Центр САТР, Казахстан

Система специального образования в Казахстане, как и во всем бывшем Союзе, представлена в основном как дифференцированная сеть специальных школ-интернатов. Основная масса выявленных детей с отклонениями в развитии до сих пор приходится на возраст, когда решается вопрос о поступлении в школу, хотя решающий период психического и физического развития ребенка падает на возраст от 0 до 3 лет. Подавляющее число детей с умственными и физическими недостатками не получают до школы специальной коррекционной помощи.

Значимость решения проблемы раннего вмешательства в нарушенное развитие детей аргументируется статистическими данными как во всех цивилизованных странах, а в Республике Казахстан особенно. Количество детей с различными отставаниями и нарушениями в развитии велико, и прослеживается четкая тенденция к увеличению. Эта тенденция показана в книге Р. А. Сулейменовой, Г. Д. Хакимжановой “Психофизическое здоровье и развитие детей и подростков в Республике Казахстан. Проблемы и перспективы” (1997).

Задачей составленной программы является ранняя диагностика и коррекция возможных отставаний и нарушений в развитии детей, т.е. программа раннего вмешательства или охрана психического (умственного) развития детей. Центром внимания должны быть дети в возрасте от 0 до 3-х лет. Важным условием раннего вмешательства является действительно раннее и комплексное, (лучше в первые месяцы жизни ребенка), применение развивающих процедур и средств коррекции и компенсации нарушенных функций. Этому должна предшествовать как можно более ранняя диагностика отклонений в развитии.

После установления точного диагноза необходимо провести более детальное углубленное обследование ребенка с целью выявления возможностей его развития, определения программы абилитации (развития) или коррекции. Мы называем эти процедуры **программами стимулирующего развития.**

За время существования Центра в результате научно-исследовательской и практической работы мы смогли создать в рамках Центра САТР действующую модель системы раннего вмешательства. Эта система включает в себя организацию массового обследования (скрининг) психического развития детей раннего возраста из группы

риска. Скрининг позволяет установить соответствие возраста психического развития его хронологическому, биологическому возрасту. В случае выявления несоответствия указанных возрастов дети направляются на определение уровня развития. Таким образом, следующим этапом является углубленная оценка психического развития детей в условиях постоянно действующей психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) и создание служб психолого-педагогической коррекции для детей раннего и дошкольного возраста.

Система раннего выявления детей с отклонениями в развитии должна начинаться в детских поликлиниках. Для этого необходимы исследования по разработке организационно-методической базы для проведения скрининга психического здоровья детского населения в условиях поликлиник. Для решения этих задач в Центре САТР проводятся исследования по разработке скрининговых методов выявления отклонений.

Реализация программы раннего вмешательства и ее результаты позволили найти механизм взаимодействия учреждений здравоохранения (детские поликлиники, центры перинатальной патологии) и образования (психолого-медико-педагогические консультации, специальные коррекционные учреждения и т.п.).

Результаты работы позволили:

- сформулировать нормы в проект “Закона об образовании”, в статьи “Охрана здоровья”, “Дошкольные учреждения”;
- утвердить в Национальном статистическом агентстве Министерства экономики и торговли Республики Казахстан 3 статистические формы “Сведения о детях с отклонениями в психофизическом развитии”, “Сведения о детях со сложными нарушениями”, “Сведения о детях с психическими расстройствами” и ввести их в действие с 1997 года.

Специальное образование представлено в виде дифференцированной сети 8 типов специальных школ-интернатов по категориям дефектов. Но как показывает практика, видов нарушений и отставаний в развитии у детей намного больше, также имеется большое количество детей с множественной патологией. Помимо этого, невозможно иметь в одном городе, районном центре все типы специальных школ, детских садов.

Поэтому наряду с существующей дифференцированной сетью специальных коррекционных учреждений как специальных детских садов, специальных групп в детских садах общего типа, школ-интернатов в системе образования должны и могут существовать новые типы учреждений, службы для содействия развитию детей как в возрасте от рождения до трех лет, так и более старшего возраста.

Это могут быть реабилитационные центры, кабинеты психолого-педагогической коррекции, кабинеты развития. Примером этому служит организация Центра САТР. Одной из задач Центра является интеграция детей в зависимости от их индивидуально-типологических особенностей. Более широкими задачами Центра САТР являются создание целостной системы раннего выявления нарушений и отставаний в развитии детей, коррекционное обучение и социальная адаптация детей, подростков и молодежи с нарушениями в умственном и физическом развитии.

Для реализации изложенных задач в Центре организованы подразделения, необходимые для создания модели единой дефектологической службы, такие как: психолого-медико-педагогическая консультация (ПМПК), занимающаяся диагностикой отклонений в умственном, психическом и физическом развитии; службы психолого-педагогической коррекции; социально-трудовой реабилитации; новых информационных технологий; научно-исследовательский отдел.

Психолого-медико-педагогическая консультация (ПМПК) занимается диагностикой отклонений в умственном, психическом и физическом развитии детей (от 0 до 18 лет). Специалисты ПМПК проводят углубленное обследование детей и подростков, устанавливают медицинский и психолого-педагогический диагноз, определяют степень обучаемости ребенка, потенциальные возможности его развития, адекватные условия обучения.

Служба психолого-педагогической коррекции (ППК) оказывает помощь в решении вопросов коррекции, обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста. Эта деятельность направлена на развитие детей с отклонениями и оказание психологической и педагогической помощи семье.

Указанные педагогические службы в своей работе активно используют специальное оборудование и возможности сенсорной комнаты (тактильная стимуляция, световые эффекты, музыка для релаксации, ароматерапия); мягкой комнаты "РОМПА"; игровой комнаты для малышей, современные компьютерные программы обучения; специальные приспособления фирмы "Rifton" для развития двигательной сферы; фонд игрушек (леготека), который целенаправленно пополняется. Леготека функционирует по принципу непосредственной работы с педагогами-дефектологами, оказывая им квалифицированную помощь в подборе и использовании возможностей развивающих игрушек, посредством которых в процессе занятий осуществляется коррекционное воздействие на детей.

Информационно-педагогическая служба (ИПС) проводит коррекционное и профессиональное обучение детей (в первую очередь глухих

и слабослышащих) в экспериментальных группах с использованием новых информационных технологий (НИТ) и средств вычислительной техники (СВТ), а также адаптацию, внедрение и реализацию программно-методических комплексов для специальных школ.

Служба профессионально-трудовой реабилитации (ПТР) осуществляет информационно-аналитическую и консультационную деятельность, которая направлена на профессиональное обучение и возможное трудоустройство лиц с отклонениями в умственном и физическом развитии. Работая в тесном контакте с специальными школами города, служба проводит профориентационную работу с учащимися, организует профтестирование детей выпускных классов. Составляются рекомендации по организации трудовой деятельности молодежи, окончившей специальные школы; комплектуются группы для дальнейшего профессионального обучения в профтехучилищах; оказывается содействие трудоустройству лиц с дефектами в развитии.

Научно-исследовательский отдел проводит исследования в нескольких наиболее значимых для практической деятельности Центра направлениях:

- создание нормативной базы данных, разработка и апробация метода скрининговой массовой диагностики отклонений психофизического развития младенцев и детей младшего возраста, включая формирование унифицированной учетной документации и использование компьютерных технологий для выявления степени отклонений от нормы;
- методическое обеспечение психолого-медико-педагогической диагностики детей, включая функционирование автоматизированного банка данных по аномальным детям, позволяющего формировать статистическую отчетность по республике в целом;
- разработка принципиально новой методологии функционирования в Республике Казахстан службы раннего вмешательства, диагностики, коррекции на базе использования информационных технологий (НИТ) и средств вычислительной техники;
- разработка научно-методических основ и содержания обучения в развитии основ наук с акцентированием проблем методики обучения казахскому (родному) языку и развития речи аномальных детей; составление учебников для вспомогательных школ на казахском языке.

Задачей слухопротезирующей лаборатории, является изготовление индивидуальных ушных вкладышей, оказание пациентам специальных услуг в виде комплексного ЛОР и аудиометрического обследования слуха, а также подбор, настройка, и обслуживание слуховых аппаратов.

V

Diagnostika
SEN assessment
Диагностика

VÄIKESTE LASTE VAIMSETE VÕIMETE KIRJELDAMINE

Reet Montonen

Tartu Ülikooli Kliinikumi Psühhiaatriahaigla lastepsühholoog

Erinevatel põhjustel ja ka erinevas vanuses võivad lapsed vajada täpsemat vaimsete võimete uurimist. Võimalikult varajane probleemsete valdkondade kindlakstegemine riskigrupi lastel tagab oluliselt paremad abistamis- ja arenguvõimalused. Selliste väikeste laste juures on tähtsal kohal ka arengu jälgimine. Psühholoogid kasutavad väikelaste arengu kirjeldamiseks/arengu jälgimiseks mitmeid erinevaid meetodikaid. Üldiselt võib need jaotada kaheks:

- nn. Binet-tüüpi arenguskaalad, sarnased intelligentsuse testidele;
- testid, mis põhinevad lapse käitumise süstemaatilisel jälgimisel ja muutuste märkamisel.

Griffiths' a arenguskaalade väljatöötamist alustati 40-te aastate alguses, aluseks Gesell' i arenguskaala, Merrill-Palmer' i skaala, Buhler-Hertzer' i skaala. Antud meetodika sisaldab endas kahte osa: I osa on mõeldud vanusele 0–2 eluaastat, 260 ülesannet ja II osa vanusele 3–8 eluaastat, 228 ülesannet. Lapse arengut hinnatakse mitmete funktsioonide (6) osas. Lõpptulemusena esitatakse profiili kirjeldus. Üksikülesanded on püütud hoida lähedased lapse loomulikele huvidele, tegevustele ja üldse kogu lapse arengule. Need 6 põhifunktsiooni on järgmised:

- A üldmootorika
- B isiklik-sotsiaalne
- C kõne-kuulmine
- D silma-käe koostöö
- E praktiline tegevus

-
- F praktiline arutlus

Griffiths' a arenguskaalasid püütakse praegu kohandada eesti laste jaoks. Praktilised kogemused näitavad selle meetodika suurt abi autistlike, kõneprobleemidega jne. laste mõistmisel ja aitamisel.

LASTE PSÜHHOLOOGILIS-PEDAGOOGILINE UURIMINE VARASES LAPSEEAS (2–3 A.)

Marika Viks

Tartu Ülikool, magistrant

Varane lapseiga on oluline periood lapse arengus ja isiksuse kujunemises. Lapsed, kelle areng ei kulge normaalselt, saavad suurt abi varajases eas alustatud korrigeerimisest, mis võimaldab mitte ainult kõrvaldada olemasolevaid, vaid ennetada ka sekundaarseid arengupuudeid (L. Võgotski, 1983). Varajane korrigeerimine eeldab aga differentsiaaldiagnostikat. Üks võimalus on kasutada selleks J. Strebeleva poolt välja töötatud metoodikat 2–3 aastaste laste psühholoogilis-pedagoogiliseks uurimiseks (diagnostiline kast) (J. Strebeleva, 1994). Nimetatud metoodika koosneb 10 ülesandest ja sellega on võimalik uurida lapse vaimse arengu erinevaid aspekte (taju, mõtlemist, produktiivseid tegevusliike). Oluliseks näitajaks lapse uurimisel on tema koostöövalmidus täiskasvanuga ning õppimisvõime ehk potentsiaalne arenguvald (L. Võgotski, 1983). Hinnangu andmisel lapse tegevusele (1–4 punkti) lähtutakse järgmistest parameetritest: ülesande vastuvõtmine, ülesande täitmise viis, õppimisvõime, suhtumine resultaati. 10 ülesande täitmisel saadud punktisumma ongi lapse vaimse arengu oluline näitaja. Vastavalt kogutud punktide hulgale jaotuvad lapsed J. Strebeleva järgi nelja gruppi: 1. (34–40), 2. (24–33), 3. (13–23), 4. (10–12).

Käesolevas artiklis käsitletakse 1996.–97. aastal 2–3.-aastaste lastega läbiviidud eksperimendi tulemusi. Uuriti 60 lasteaia- ja kodust last (keskmine vanus 2 a. 5 k.) eesmärgiga saada andmeid nende arenguloo ning vaimse arengu kohta. Uurimisel kasutati J. Strebeleva metoodikat (diagnostiline kast). Andmete saamiseks lapse arenguloo ja perekonna kohta küsitleti lapsevanemaid sama autori poolt koostatud ankeedi põhjal. Kuna J. Strebeleva metoodikat pole Eestis varem rakendatud, siis pöörati erilist tähelepanu ka selle "töökindlusele" eesti laste puhul.

On rõõmustav märkida, et enamik katses osalenud lastest (v.a. 2 Angelmanni sündroomiga last) võtsid ülesanded vastu ning asusid ka koostööle. Seega võib väita, et J. Strebeleva "kasti" ülesanded on eakohased ja need pakuvad huvi ka eesti lastele. Selles osas uuritud lapsed üksteisest oluliselt ei erinenud. Lastevahelised erinevused ilmnesis eredamalt ülesannete täitmisel. Maksimumtulemust (40 punkti) ei saavutatud. Kõrgeim punktisumma oli 39, madalaim 10 punkti.

J. Strebeleva skaala järgi kuulusid igati normaalse arenguga laste gruppi 26 last (43% katses osalenutest). Keskmiselt saavutasid nad

35,7 punkti. Lapsed näitasid üles huvitatust ning koostöövalmidust. Ülesannete sooritamisel leidsid valdavalt õige lahenduse ise ning ei toiminud ebaadekvaatselt. Oluliselt aitas lapsi näidis ja diagnostiline õppimine. Välja oli kujunenud juhtiv käsi ning kahe käe vaheline koostöö (üks käsi hoidis karpri paigal, teine käsi aetas karbile kaant). Nad olid huvitatud tegevuse lõppresultaadist ning väljendasid oma suhtumist tehtavasse nii emotsionaalselt kui ka verbaalselt (*Saigi pall kokku!*, *Ei saa, ei saa!*, *Oi, kui ilus!*). Sageli soovisid lapsed katse läbiviijaga edasi mängida, et näha, mida põnevat kastikeses veel on, ning tundsid huvi katsekorraldaja isiku vastu (*Milliseid asju sul veel on? Mängime veel!*). Lapsed nimetasid katses esinevaid mänguasju ning piltidel kujutatud esemeid ja olendeid sobiva sõnaga, paarispiltide leidmisel kaasnes osutavale žestile sõna "*Siin!*". Kõrvutades 1. rühma laste tulemusi nende arengulugudega, ilmnes, et kogu laste senine areng (nii vaimne kui füüsiline) on kulgenud normaalselt.

Toetudes ankeedi andmetele, võib väita, et siia rühma kuuluvatel lastel on suhteliselt haritumad vanemad (valdavalt kõrg- või keskeriharidusega) ning majanduslikult paremini kindlustatud kodud. Üksikvanemaid selle rühma lastel ei olnud. Valdav osa lapsevanematest väitis, et lapse areng pole neile muretsemiseks põhjust andnud. Küll aga muretsetes 7 vanemat lapse kõne pärast (*Ta ei ole veel omandanud kõiki emakeele häälikuid, Laps jätab ära sõnas esimesed häälikud.*). Muret tunti ka lapse edasise käekäigu (*Et ta tulevikus iseseisvalt hakkama saaks. Et ta enda eest seista oskaks.*) ning üldise arengu pärast (*Et tal mõnda rasket haigust ei tuleks. Et ta oleks nii vaimselt kui füüsiliselt hästi arenenud*). Üldse kuulus siia rühma 54% uuritud lasteaialastest ja 28% uuritud kodustest lastest.

2. ehk potentsiaalsete õpiraskustega laste rühma (traditsiooniline "vaimse arengu peetusega" laste rühm) kuulus 25 last (43%). Keskmiselt saavutati 29,8 punkti. Paljusid siia rühma kuuluvaid lapsi iseloomustas kartlikkus, tujukus ning ebakindlus oma oskuste suhtes. Juba esimeste raskuste puhul püüdsid nad kas tegevusest loobuda, usaldades selle täiskasvanu (ema või katseläbiviija) hoolde, või siis palusid abi. Seega, lapsed küll võtsid ülesande vastu ning püüdsid seda lahendada, kuid vajasisid õige lahendusviisi leidmisel abi. Kergema arengupeetusega lapsed suutsid enamikel juhtudest peale diagnostilist õpetust ülesande iseseisvalt täita, teistel juhtudel vajati abi ka pärast õpetust. Samas tuleb märkida, et ka oma huvitatusest ülesannete vastu jaotusid selle rühma lapsed kaheks — huviga tegutsejad ja vähese huviga lapsed. Mitmele lapsele oli iseloomulik ka tagasipöördumine jõukohase või katse käigus edukalt omandatud tegevuse juurde. Laste arengulugudest võis välja lugeda mõne valdkonna hilisemat arengut (kõndima ja rääkima hakkamine) või siis arengu ebaühtlust.

Ka vanemate haridustase selle rühma puhul on eelmise rühmaga võrreldes madalam (keskeri-, kesk- või põhikooli haridusega) ning pere majanduslik olukord sageli ebakindel. Seitsmel juhul kasvatas last üksikvanem koos vana-vanematega. Enamus vanematest väitis, et ei ole tundnud ega tunne ka hetkel muret oma lapse arengu pärast. Valdavalt seonduvad vanemate mured lapse füüsilise ja somaatilise tervisega (lampjalgsus, allergia, adenoidid, enurees, väike kaaluüve jne.). Vaid vähesed vanemad (6) muretsesid kõne arengu pärast. Mõningal määral andsid muresemiseks alust ka lapse sotsiaalsed võimed ja oskused ning nende potentsiaalne areng (koolis toimetulek, vähene suhtlemisvõimalus omaealistega, ühe pereliikme kaotusest tingitud armastuse defitsiit, hüsteerilisus, enesevalitsemise oskused ning eneseteenindusega seonduvad probleemid).

2. rühma kuulus katsetulemust põhjal 29% uuritud lasteaia- ning 60% uuritud kodustest lastest.

J. Strebeleva järgi 3. rühma kuulus 7 last (12%). Keskmiselt kogusid nad 22 punkti. Üldiselt lapsed võtsid ülesanded vastu ning püüdsid neid ka täita, kuid iseseisvalt õige lahenduse ni ei jõudnud. Nad kaldusid tegevusest kõrvale, sooritades antud ülesande seisukohalt ebaadekvaatseid tegevusi, ei orienteerunud eseme peamistele tunnustele (värvus, suurus) ega arvestanud neid ülesande täitmisel. Laste liigutused olid kohmakad ning välja ei olnud kujunenud veel juhtiv käsi. Resultaadi suhtes oldi ükskõiksed või loobuti eesmärgi saavutamisest üldse.

Ka selle rühma arengulugudest ilmnes, et laste psühhomotoorne areng on olnud aeglasem, eriti kõne osas. Nii oli 5 lapsel uurimise ajal mingi tõsisem kõneprobleem (alakõne, kõnetus, kogelus, ehholaalid). Samuti on määrimisväärne, et kõigil selle rühma emadel on olnud komplitseeritud sünnitus (keiserlõige, stimuleeritud või kiire sünnitus) ning laste arengut on mõjutanud mitmed riskitegurid: enneaegsus, ülekantud rasedus, rasedustoksikoos, vastsündinueas põetud haigus.

Vanemad on selle rühma lastel valdavalt kesk- või keskeriharidusega. Kõrgharidusega vanemaid pole. Üht last kasvatas ema üksi vanavanemate abiga. Pere majanduslik olukord on keskmine. Siia kuulus 14% uuritud lasteaia- ja 8% uuritud koduseid lapsi.

4. ehk potentsiaalselt alamõistulike laste rühmas oli 2 last (3%). Keskmiselt kogusid nad 10 punkti. Selle rühma lapsed ei mõistnud neile esitatud ülesandeid ega püüdnud neid ka täita. Samuti polnud lapsed veel võimelised täiskasvanuga koos tegutsema. Neil puudusid lalin, sõnad, matkimisoskus ning käe ja silma vaheline koostöö.

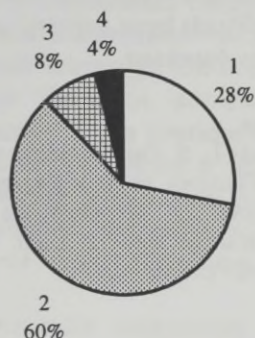
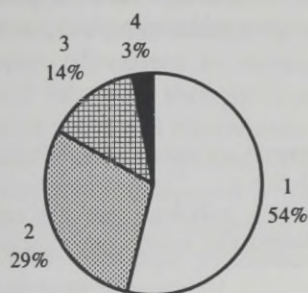
Laste tagasihoidlikust arengust annavad tunnistust ka arengulood (kõndima hakkasid 2 a. 6 k. ja 2 a. 9 k.). Ühe lapse emal oli olnud raske sünnitus (nabanööri sõlm sees ning ümber kaela, looteveed pruunid), teise lapse sünni oli kulgenud normaalselt. Neuroloogid olid diagnoosinud lastel

Angelmanni sündroomi. Mõlema lapse vanemad on hea haridusega ja pered majanduslikult heal järjel. Üks lastest käis lasteaia erirühmas, teist kasvatati kodus.

Analüüsidest katesosalenud lasteaia- ja koduste laste ülesannete sooritusedukust, võib öelda, et lasteaia lapsed osutusid arenenumateks. See nähtub ilmekalt järgmisel joonisel kujutatud ringdiagrammidel.

A

B



Joonis. Laste rühmad J. Strebeleva järgi: A — lasteaialapsed, B — kodused lapsed (%)

Nagu jooniselt näha, võib üle poolte lasteaialaste vaimset arengut pidada normaalseks, samal ajal kui enamik kodustest lastest on oma arengult mingis osas mahajäänud. Selline suur erinevus on tõenäoliselt vähemalt osaliselt põhjustatud lasteaia ja koduse kasvatuse erinevusest. Lasteaia tegelevad lapsega erinevad spetsialistid, laps on pidevalt kollektiivis ning saab eakaaslastega suhelda. Samuti on lasteaedades arvatavasti teadlikum ja parem mänguasjade valik. Ehkki tänapäeva ema võib lapsega kodus olla senikaua kui ta tahab, ei oska ta alati pakkuda oma lapsele eakohast ning samas ka vaimset tegevust. Sellele viitasid ka vanemate ütlused *Ma ei tea, milliseid mänguasju talle osta. Ta ei mängi minuga*. Ankeedi põhjal tuli ilmsiks, et enamus lapsevanemaid pöörab oma 2–3. aastase lapse puhul suuremat tähelepanu lapse füüsilisele arengule ja tervisele, vähem vaimsele arengule ning arendamisele. Paljudel juhtudel jääb vanem äraootavale seisukohale (eriti kõne osas). Samas on muret tekitav ka küllaltki suur potentsiaalsete õpiraskustega lasteaialaste arv ning see, et eesti lasteaedades viimastel aastatel kadunud programmid ei soodusta arengupeatuse ületamist. Seega võib probleemile osalise lahenduse tuua uue alushariduse ainekava rakendamine.

Lõpetuseks võib märkida, et arvestades varase lapseea olulist rolli kogu lapse edasisele käekäigule, on vaja tõsta vanemate teadlikkust laste kasvatamisest ja arendamisest varases lapseeas (lastevanemate koolid, loengusarjad jne.). Sel juhul ei jääks ka paljud kodused lapsed oma lasteaiaskäivate eakaaslastega võrreldes ebavõrdsesse olukorda. Eripedagoogidele annab aga J. Strebeleva 2–3-aastaste laste uurimise metoodika võimaluse:

- 1) eristada erivajadustega lapsed juba varases lapseeas;
- 2) suunata lapsi õigeaegselt neuroloogi ja teiste erialaspetsialistide poole;
- 3) välja töötada lapse vajadusi arvestav varajase sekkumise plaan, st. korrigeeriv õppekava.

Kirjandus

1. Võgotski L. S. Osnovõ defektologii // Sobranie sot`sinenii, T.5. / Pod red. T. A. Vlassovoi. Moskva: Pedagogika, 1983. 368 s.
2. Strebeleva E. A. Metodit`seskie rekomendatsii k psihologo-pedagogit`seskomu izut`seniju detei (2–3 let): Rannjaja diagnostika umstvenno razvitija. Moskva: Petit, 1994. 32 s.

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С ЯВЛЕНИЯМИ ПОВЫШЕННОЙ АФФЕКТИВНОЙ ВОЗБУДИМОСТИ (на материале умственно отсталых)

Е. Егорова
г. Славянск, Украина

Аффективная возбудимость наиболее выражена в подростковом возрасте. Это определяется гормональной перестройкой. Как отмечалось на рабочей конференции Всемирной организации здравоохранения (Женева, 1971), феномен подросткового возраста связан с биологической и психологической революцией. Первая характеризуется эндокринной перестройкой, вторая — явлениями аффективной возбудимости со склонностью к взрывчатости и агрессии, что нередко влечет за собой нарушение социальной адаптации, правонарушения.

Некоторые авторы рассматривают аффективную возбудимость в связи с органическими нарушениями: олигофренией (Лебединская К. С. и соавторы), акцентуацией характера (Личко А. Е.),

биологической дисгармонией процесса полового созревания (Лебединская К. С.), другие — с неблагоприятными условиями среды: ошибками воспитания, нарушенными отношениями между родителями, общением с асоциальными группами, неправильным проведением досуга (Кулаков В. С., Трифонов О. А. и др.). Аффективную возбудимость связывают с синдромом “гиперактивности” (Тааль М. А.), с реакцией активного протеста либо имитации (Ковалев В.), с индивидуальной предрасположенностью.

В данной работе описан психологический анализ синдрома аффективной возбудимости, проявляющейся в поведении подростков, которые обучаются во вспомогательной школе г. Славянска Донецкой области. Интерес представляли учащиеся, которых большинство учителей определило как “трудных” из-за конфликтов в общении, прогулов уроков, бродяжничества, воровства и др. Среди подростков-олигофренов с разными типами нарушений поведения (расторможенность влечений, психологическая неустойчивость и др.) основное внимание уделялось учащимся с преобладанием аффективной возбудимости.

В ходе эксперимента были использованы следующие методы диагностики:

1. Метод экспертных оценок. Независимым экспертам — завучу, учителям, воспитателям — предлагалось заполнить специально разработанную анкету на подростков-олигофренов. В качестве критерия выступали следующие особенности поведения учащихся: раздражительность, взрывчатость, склонность к агрессии, повышенная конфликтность, постоянная готовность к ссорам и др. На основании полученных данных определялась группа “трудных” подростков-олигофренов.
2. Нарушение поведения исследовалось с помощью методики диагностики форм проявления отклоняющегося поведения (Егорова Е. Б., Кондаков И. М.). Методика представляет собой многофакторный опросник, который состоит из 46 вопросов и включает следующие шкалы: “асоциальность”, “самоуверенность”, “аутоагрессия”, “неуверенность в себе”, “агрессия”, “склонность к риску”, “стенические реакции”, шкалу лжи. Методика была адаптирована для умственно отсталых школьников. Учащимся предлагалось ответить на вопросы. Подсчет средних показателей позволил сделать выводы о преобладании той или иной формы отклоняющегося поведения у подростков-олигофренов.
3. Открытое агрессивное поведение у умственно отсталых учащихся определялось с помощью методики Брайклина Б., Пиотровско-

го З., Вагнера Э., — “руки тест”. Данная методика является проективной, предназначена для предсказания открытого агрессивного поведения.

В качестве стимульного материала использовались 9 стандартных изображений кистей рук. При показе изображения испытуемого просили представить кисть руки в действии. Обследуемый должен был ответить на вопрос о том, какое, по его мнению, действие выполняет нарисованная рука (или сказать, что способен делать человек такой рукой).

Оценка полученных данных осуществлялась по следующим категориям: агрессия, указание, страх, привязанность, коммуникация, зависимость, эксгибиционизм, увечность, активная безличность, пассивная безличность. На основании ответов испытуемых подсчитывался количественный показатель открытого агрессивного поведения.

4. Проявление агрессивности и ее разные формы исследовались с помощью методик Басса-Дарки. Данная методика представляет собой опросник, который состоит из высказываний по поводу собственного поведения в различных ситуациях и разделяется по следующим шкалам: физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия, негативизм, подозрительность, обидчивость, раздражительность, чувство вины. Методика была адаптирована для умственно отсталых школьников. Учащимся предлагалось ответить на вопросы. Подсчет баллов позволял сделать выводы о преобладании той или иной формы агрессивности.
5. Тест-опросник родительского отношения (Варга А. Я., Столин В. В.) предназначен для выявления родительского отношения к подросткам. Опросник включает шкалы “принятие-отвержение”, “социальная желательность поведения”, “симбиоз”, “авторитарная гиперсоциализация”, “инфантилизм”.

Родителям детей-олигофренов предлагалось ответить на вопросы, касающиеся системы разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ними, особенностей восприятия и понимания характера и личности подростков, его поступков.

6. Для исследования типологических особенностей умственно отсталых подростков использовался тест Айзенка Г. Ю. (форма А). Тест представляет собой опросник, состоящий из 57 вопросов и предназначенный для исследования экстраверсии, интроверсии, нейротизма, типа темперамента. Тест был адаптирован для умственно отсталых учащихся.

Диагностирующий эксперимент включал шесть серий. Результаты эксперимента следующие:

На основании метода экспертных оценок выявлено 20 “трудных” учащихся-олигофренов, 18 мальчиков и 2 девочки, склонных к проявлению аффективной возбудимости. Возраст испытуемых 14–16 лет. По мнению экспертов, агрессивное поведение подростков проявляется наиболее часто в межличностных отношениях со сверстниками и в семье, в отношениях с родителями и близкими людьми, в общественных местах, транспорте и т.д. Отмечается увеличение агрессивности в межличностных отношениях с учителями.

Исследуемые нами аффективные подростки в общении со сверстниками прибегают к оскорбительной манере поведения, к демонстративной грубости, озлобленности. В быту, на уроках труда в состоянии агрессии у них проявляется ярко выраженное желание ломать и бить окружающие предметы (агрессия на предметы), агрессия на людей. Психологическое исследование подростков-олигофренов выявило такие формы отклоняющегося поведения, как агрессия и аутоагрессия. Это подтверждалось данными наблюдения. В состоянии аффекта подростки-мальчики могли наброситься с кулаками на учителя, родителей, бросить предмет в голову обидчика, нецензурно выражаться. Исследуемая нами девочка в состоянии агрессии ударила другую девочку во время урока. Свое поведение ученица объяснила тем, что другая не хочет с ней больше общаться, дружить. Во время ссор подростки иногда падали на пол, бились головой о стенку, демонстрировали попытки самоубийства, которые чаще возникали после ссор с родителями или с учителями.

Исследования методики “руки тест” показали, что готовность к открытому агрессивному поведению в целом в их группе имеет средний уровень. При этом 15% подростков-олигофренов имеют низкий уровень готовности к открытой агрессии, 45% — средний и 40% — высокий уровень. Результаты методики Басса-Дарки позволили выявить, что в группе аффективных подростков наиболее выражены такие формы проявления агрессивности, как негативизм и физическая агрессия. Из враждебных реакций в наибольшей степени проявляются подозрительность и обидчивость. Исследование родительского отношения к аффективным учащимся-олигофренам показало, что 45% подростков проживает в неполных семьях, среди ярко выраженных стереотипов отношения к ребенку отмечены инфантилизм и отвержение; 65% подростков воспринимаются родителями как плохие, неудачливые; родители по отношению к ним часто испытывают досаду, раздражение; 50% испытуемых сталкиваются с проявлением своеволия у родителей, равнодушием к их

мнению. С помощью теста Айзенка удалось установить, что в исследуемой группе аффективных подростков преобладают 2 типа темперамента: холерики (45%) и меланхолики (45%); наблюдается также высокий уровень нейротизма. С целью коррекции агрессивного поведения группа испытуемых произвольно была разделена на две: контрольную и экспериментальную (по 10 человек). Работа велась в экспериментальной группе по двум направлениям: 1) физический труд; 2) учебно-воспитательные занятия по специально разработанной программе. Физический труд был организован в условиях полевых работ на садово-огородном участке с использованием денежного вознаграждения, при этом учитывались уровень достижений, добросовестность, дисциплина. В качестве другого направления коррекционной работы использовались игры для агрессивных детей (сценарий игр разработан Киевским НИИ психологии).

Наблюдения в ходе коррекционной работы показали, что многие подростки-олигофрены, склонные к агрессивному поведению, легко поддаются внушению, положительно реагируют на доброжелательность. В течение эксперимента уменьшилось число конфликтов с педагогами и ровесниками. Учащиеся стали меньше раздражаться, повысился их жизненный тонус. Таким образом, предложенные направления работы с аффективными подростками-олигофренами оказались результативными.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИАГНОЗОВ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНСУЛЬТАЦИЙ

Алия Ерсарина

Республиканская психолого-медико-педагогическая
консультация, Казахстан

В Республике Казахстан в настоящее время создана сеть постоянно действующих областных психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК). Помимо основной задачи — отбора детей в специальные учреждения, ПМПК призваны заниматься и индивидуальным возрастнo-психологическим консультированием детей в

возрасте от периода новорожденности до 18 лет с любыми проблемами в развитии, воспитании и обучении.

Решение этих задач возможно при проведении комплексной и дифференциальной диагностики отклонений в развитии. Такая диагностика предполагает проведение различных видов обследования: медицинского, психологического, педагогического, логопедического и других видов дополнительного обследования. При несомненной ведущей роли медицинского диагноза, прежде всего психиатрического, а также диагнозов сурдолога и офтальмолога, в ПМПК как специфическом учреждении системы образования особое значение имеет психоло-педагогическая диагностика отклонений в развитии. Основными задачами психолого-педагогической диагностики являются выявление детей с отклонениями в развитии, дифференциальная диагностика нарушений; квалификация уровня психического развития ребенка и оценка специфики выявленных нарушений с целью определения адекватного им типа обучения; выявление индивидуально-психологических особенностей ребенка с целью обеспечения дифференцированного подхода в его обучении и воспитании и оценку динамики психического развития, эффективности коррекционных воздействий (В. И. Лубовский, 1989; Т. В. Розанова, 1995).

Огромное значение психолого-педагогической диагностики в квалификации нарушений психического развития обусловлено тем, что в практике консультации специалисты в основном имеют дело с состояниями психического недоразвития, диагностика которых "носит мультидисциплинарный характер и поэтому может быть успешной только при участии представителей смежных специальностей: психиатров, клинических и социальных психологов, педагогов, логопедов и т.д." (В. В. Ковалев, 1985).

В результате шестилетнего опыта работы Республиканской психолого-медико-педагогической консультации и обобщения данных обследования 2300 детей специалистами ПМПК была предпринята попытка систематизации различных видов нарушений, отражающих проблемы развития, обучения и воспитания. Квалификация нарушений и проблем психического развития в парадигме психологических и педагогических дисциплин позволяет повысить уровень диагностико-консультативной работы в ПМПК. Систематика психолого-педагогических диагнозов (заклучений) имеет также прикладную ценность и превышает возможности в установлении нозологического медицинского диагноза. Ее использование позволит психологам и дефектологам значительно более точно и полно квалифицировать отклонения в психическом развитии, дифференцировать

от других сходных, что в конечном счете, позволит максимально индивидуализировать заключение ПМПК и рекомендации конкретному ребенку, исходя из его конкретных особенностей. Использование единой систематизации медицинских и психолого-педагогических диагнозов в практике областных психолого-медико-педагогических консультаций Республики Казахстан позволит выработать единый подход в квалификации различных нарушений психического развития, что способствует координации и согласованности в деятельности консультаций, повышению качества их диагностической работы.

Систематизация психолого-педагогических диагнозов представлена в справочнике “Проблемы обучения и воспитания” и разработана на основе обобщения теоретических и методических положений таких психологических и педагогических дисциплин, как возрастная психология, нейропсихология, патопсихология, специальная психология, логопедия и др.

Методологической основой систематизации психолого-педагогических диагнозов явились культурно-историческая концепция развития Л. С. Выготского, теория деятельности, разработанная С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым, теоретические положения о периодизации психического развития Д. Б. Эльконина. Согласно этим теоретическим положениям психическое развитие ребенка происходит в деятельности, которая является условием формирования интеллектуальной, аффективной и мотивационно-потребностной сфер личности, и состоит из взаимодействия трех компонентов: мотива, цели и операций(способа осуществления действия). Развитие ребенка происходит в процессе закономерной смены разных типов ведущей деятельности, которые соответствуют определенным возрастным периодам. Поэтому содержание диагностируемых сторон психического развития в каждом отдельном возрастном периоде должно отражать уровень сформированности и прогноз дальнейшего развития ведущего типа деятельности, ее основных структурных компонентов, уровень сформированности и прогноз развития основных новообразований в умственном и мотивационном развитии. Для каждого возрастного периода должна существовать своя особая по содержанию система диагностируемых сторон психического развития: одна — для дошкольного периода развития, другая — для младшего школьного возраста, наконец, третья — для подросткового периода развития (Д. Б. Эльконин, 1989 г.).

Систематизация справочников по проблемам обучения и воспитания (видам нарушений, трудностям формирования):

1. Симптом школьной дезадаптации, обусловленный несформированностью учебной мотивации.
2. Симптом школьной дезадаптации, обусловленный нарушениями отношений со сверстниками.
3. Дидактогенный синдром школьной дезадаптации.
4. Симптомы школьной дезадаптации, обусловленные другими причинами.
5. Симптом школьной дезадаптации сложного генеза.
6. Нарушения учебной деятельности, обусловленные общей интеллектуальной недостаточностью.
7. Нарушения учебной деятельности, обусловленные снижением умственной работоспособности.
8. Нарушения учебной деятельности, обусловленные недостаточностью произвольной регуляции.
9. Нарушения учебной деятельности, обусловленные другими причинами.
10. Нарушения учебной деятельности сложного генеза.
11. Трудности формирования чтения.
12. Нарушения чтения, обусловленные недостаточной сформированностью фонематических представлений.
13. Нарушения чтения, обусловленные нарушением зрительно-пространственных представлений.
14. Нарушения чтения сложного происхождения.
15. Трудности формирования письма.
16. Нарушения письма, обусловленные недостаточной сформированностью фонематических представлений.
17. Нарушения письма, обусловленные недостаточностью зрительно-пространственных представлений.
18. Нарушения письма, обусловленные недостаточной сформированностью языкового анализа.
19. Нарушения письма, обусловленные моторными нарушениями.
20. Нарушения письма сложного происхождения.
21. Дизортография.
22. Специфические нарушения формирования счетных операций, обусловленные нарушениями отдельных корковых функций.
23. Трудности формирования вычислительных навыков.
24. Трудности усвоения математических знаний.
25. Нарушения формирования игровой деятельности, обусловленные нарушениями речи.

26. Нарушения формирования игры, обусловленные коммуникативными нарушениями.
27. Нарушения формирования игры, обусловленные недостаточностью познавательной деятельности.
28. Нарушения формирования игры, обусловленные выраженными недостатками зрения.
29. Нарушения формирования игровой деятельности, обусловленные моторными нарушениями.
30. Нарушения формирования игровой деятельности, обусловленные другими причинами.
31. Нарушения развития предметной деятельности, обусловленные снижением зрения.
32. Нарушения развития предметной деятельности, обусловленные моторными нарушениями.
33. Нарушения развития предметной деятельности, обусловленные нарушением визуально-моторной координации.
34. Нарушения развития предметной деятельности, обусловленные снижением познавательного интереса.
35. Нарушения развития предметной деятельности сложного генеза.
36. Нарушения социально-бытовой адаптации, обусловленные выраженным умственным дефектом.
37. Нарушения социально-бытовой адаптации, обусловленные моторными нарушениями.
38. Нарушения социально-бытовой адаптации, обусловленные другими причинами.
39. Нарушения социально-бытовой адаптации сложного генеза.
40. Нарушения социального поведения.

Номера с 6 по 10 обозначают группу нарушений учебной деятельности, обусловленных различными причинами. Учебная деятельность рассматривается нами как специальная деятельность по овладению обобщенными способами действий в сфере научных понятий. При полноценном становлении этой деятельности у детей возникает необходимая произвольность психических процессов, внутренний план действий и рефлексия на собственные действия, на собственное поведение, самоконтроль. Основными структурными компонентами учебной деятельности являются учебно-познавательные мотивы, учебные задачи и составляющие их операторное содержание учебные операции, контроль за выполнением, оценка.

Нарушение учебной деятельности — это нарушение одного или нескольких компонентов или сторон учебной деятельности, приводя-

щее к снижению результативности и, соответственно, к неуспеению учебной программы и стойкой неуспеваемости.

Заключение “Нарушение учебной деятельности, обусловленное общей интеллектуальной недостаточностью” диагностируется в том случае, когда наблюдается нарушение всех компонентов и сторон учебной деятельности (мотивация, планирование, учебные операции, текущий и итоговый контроль, оценка результатов.) Невозможность реализации всех компонентов учебной деятельности обусловлена, прежде всего, более грубыми нарушениями интеллекта и несоответствием интеллектуальных возможностей требованиям учебной программы данного учреждения. Обычно такие нарушения выявляются у умственно отсталых детей со степенью дебильности при обучении их в различных типах учебных учреждений, кроме вспомогательной школы, а также у умственно отсталых детей со степенью имбецильности, не усваивающих программу вспомогательной школы.

Заключение “Нарушение учебной деятельности, обусловленное снижением умственной работоспособности” диагностируется в тех случаях, когда в структуре учебной деятельности страдают преимущественно динамические характеристики деятельности и контроля. Причинами данного нарушения всегда является выраженная патология со стороны центральной нервной системы в виде церебрастенического и астенического синдромов.

При этом нарушении отмечается повышенная истощаемость и быстрая пресыщаемость умственной деятельностью, ее торпидность, неравномерность лабильность, нарушение всех качеств внимания (сужение объема, трудности концентрации, переключения и распределения), снижение памяти, эмоциональная неустойчивость, повышенная раздражительность. Все это приводит к тому, что резко снижается продуктивность учебной деятельности; ребенок оказывается работоспособен очень короткое время; на фоне утомления из-за нарушений внимания, памяти и контроля он не способен к полноценному выполнению учебных задач и стойкому усвоению общих способов учебной деятельности. В итоге у ребенка наблюдаются большие пробелы и неуспеваемость по всем основным учебным предметам. Такие нарушения могут диагностироваться у учащихся общеобразовательных и специальных учреждений. Диагностическими критериями, которыми следует руководствоваться при разграничении этого нарушения учебной деятельности от других видов, являются сохранные интеллектуальные возможности для усвоения программы данного учреждения.

Заключение “Нарушение учебной деятельности, обусловленное недостаточностью произвольной регуляции” диагностируется, когда в структуре учебной деятельности страдают преимущественно регулятивные компоненты, а именно: неумение планировать пути и способы достижения цели как по содержанию, так и по времени, контролировать свои действия и вносить необходимые коррективы по ходу его выполнения. Это проявляется в неорганизованности, невнимательности, в неспособности к устойчивой концентрации.

Причинами таких отклонений могут быть нарушения со стороны центральной нервной системы, в частности поражение или незрелость лобных долей головного мозга, являющихся мозговым субстратом блока программирования и контроля за протеканием психических функций. Неспособность произвольной регуляции учебной деятельности может быть обусловлена и психогенными причинами — типом и особенностями семейного воспитания ребенка: это либо потворствующая гиперпротекция, либо доминирующая гиперпротекция.

Недостаточность произвольной регуляции учебной деятельности проявляется в том, что ребенок в силу своих особенностей не может самостоятельно планировать и целенаправленно строить свою деятельность по решению учебных задач, контролировать правильность их выполнения, в результате чего учебные задачи оказываются невыполненными, что постепенно приводит к пробелам в усвоении программы и школьной неуспеваемости по основным предметам.

Диагностическим критерием, позволяющим отграничивать данный вид нарушений от других, являются сохранные интеллектуальные возможности и, прежде всего, операциональная сторона интеллектуальной деятельности, достаточные для усвоения программы данного типа учреждения, а также хорошая восприимчивость к организующей и направляющей помощи в деятельности, что значительно повышает ее продуктивность.

Номера с 11 по 24 обозначают группу трудностей в усвоении и нарушении таких учебных навыков, как чтение, письмо, счетные операции. Выделение и разграничение таких диагнозов, как трудности формирования чтения, письма и счета и нарушения чтения, письма и счета, обусловленные теми или иными причинами, связано с рядом факторов. Во-первых, сохраняющее актуальность, обоснованное рядом авторов (А. Р. Лурия, Э. С. Бейн, Л. С. Цветкова и др.), понятие дислексии, дисграфии, дискалькулии, обусловленное локальным поражением определенных зон коры головного мозга. Однако, по мнению того же А. Р. Лурия в детском возрасте не может быть такой четкой локализации. Во-вторых, у ребенка, поступившего в первый

класс, только формируются учебные умения и навыки. Поэтому закономерно ожидать у многих детей на этапе овладения этими новыми для них навыками появления нарушений в усвоении отдельных из них, которые можно отнести к дислексическим, дисграфическим или дискалькулическим нарушениям. Однако, реальная практика показывает, что многие дети, имевшие трудности в начале обучения, позднее, без оказания специальной помощи, под руководством учителя достаточно успешно преодолевают их. В-третьих, нарушения чтения, письма и счетных операций не достигают характера и степени выраженности таких диагнозов как дислексия, дисграфия, дискалькулия, что затрудняет логопеда, дефектолога в выставлении этих диагнозов.

В связи с этим представляется целесообразным использование в практике ПМПК вышеуказанной систематизации нарушений чтения, письма и счета, которая позволяет учесть характер и степень выраженности нарушений, устраняет возможность гипердиагностики нарушений и предоставляет стратегию и методы коррекционной работы по их преодолению.

Например, заключение “Трудности формирования чтения и письма” диагностируют в возрасте 7–8 лет: в первом классе и в первом полугодии второго класса. Показателями являются нечеткое знание ребенком всех букв алфавита; сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную; трудности звуко-буквенного анализа и синтеза; чтение отдельных слогов или побуквенное чтение; письмо отдельных букв под диктовку, списывание письменными буквами с печатного текста; трудности, связанные с удержанием и воспроизведением буквенного ряда, затруднения при слиянии букв в слоги и слиянии слогов в слово; непостоянные смешения письменных и печатных букв по различным признакам (акустическим, оптическим, моторным); написание слов без гласных, слияние нескольких слов или неправильное их расчленение.

Представленная в докладе систематизация является рабочей классификацией психолого-педагогических диагнозов. Она не бесспорна и требует дальнейшего усовершенствования и коррекции в процессе ее практического использования.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОСТИЖЕНИЙ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПСИХОДИАГНОСТИКЕ

С. Н. Фролова, С. В. Сарнацкий, Т. В. Тимофеевко
г. Славянск, Украина

Для сознания унифицированной и в то же время более информативной организации медико-педагогических комиссий необходима, на наш взгляд, разработка экспертной системы в области психодиагностики, содержащей психологические методики, тесты и информацию об их интерпретации, существующие в мировой практике.

Экспертные системы — компьютерные программы, содержащие знания и рассуждения специалистов в определенной области, способные обеспечить эвристическое решение самых разнообразных задач. В настоящее время экспертные системы используют специалисты высокого класса и очень опытные работники в качестве вспомогательного источника информации и рекомендаций. Но по мере усовершенствования таких систем в новых областях знаний к ним смогут обращаться и более широкие слои специалистов.

Типичная экспертная система состоит из двух частей, именуемых базой знаний и машиной вывода. В базе знаний содержатся факты (до нескольких тысяч) и эмпирические правила, называемые эвристиками. Машина вывода манипулирует информацией из базы знаний, определяя, в каком порядке следует выявлять взаимосвязи и делать выводы. Базу знаний можно заменять и это не оказывает никакого влияния на процесс рассуждений в системе. Сейчас коммерчески распространяются “оболочки” экспертных систем — машины вывода и скелетные базы знаний, которые можно заполнять правилами из своей конкретной области.

Чтобы создать запас необходимой информации в экспертной системе, специалист по инженерии знаний работает вместе с экспертом в данной области (психодиагностике). Их работа заключается в том, чтобы наиболее полно и подробно сформулировать действия эксперта в разнообразных ситуациях. Затем информация вводится в компьютер, при этом важно наилучшим образом связать вместе детали, которые ассоциируются у эксперта при решении определенной проблемы. Знания эксперта-человека могут передаваться в виде последовательностей правил “если-то”. Основанная на правилах система отыскивает данные, совпадающие с введенными и связанные

с ними правила, либо запрашивает информацию, чтобы подтвердить или отвергнуть предположение.

Мы предполагаем создание экспертной системы из трех взаимосвязанных модулей, построенных таким образом:

1. Психодиагностический комплекс, содержащий все наиболее информативные психодиагностические методики и разработанные батареи методик и тесты, а также интерпретацию экспериментальных данных, процедура которой будет выражать результаты исследований в количественных показателях. Разработка и использование таких показателей выступают не как самоцель, а как средство получения более точных и содержательных количественных характеристик психической деятельности ребенка.
2. Возможность компенсации психических и сенсомоторных функций обусловлена такими особенностями организации деятельности мозга, как мультифункциональность — выполнение разных функций одним и тем же структурным образованием головного мозга, дублирование и многоканальность различных форм связей и т.д. Поэтому второй модуль экспертной системы, по нашему мнению, должен содержать комплекс обучающих программ по образовательным предметам, а также комплексы рекомендаций психологических, педагогических и медицинских мероприятий по компенсации психических и сенсомоторных функций.

Таким образом, на основе полученного точного диагноза и содержательных характеристик уровня развития ребенка, экспертной системой могут быть выданы индивидуально каждому ребенку практические рекомендации по учебно-воспитательной и коррекционной работе с ним на уровне современных требований — своеобразный индивидуальный план развития познавательной, образовательной, психической деятельности ребенка.

3. Третий модуль системы — своеобразный контроль возрастной динамики ребенка, позволяющий оценивать изменчивость и развитие навыков, а это, в свою очередь, является предпосылкой для планомерного развития и воспитания в нужном направлении.

Использование экспертной системы возможно не только в процессе работы медико-педагогических комиссий, но и в детской психиатрии, в специальных учреждениях для аномальных детей с целью повышения учебно-воспитательной и коррекционной работы, осуществления индивидуального подхода к каждому ребенку, конечной целью которого является оптимальная социальная адаптация выпускника специального учреждения.

Использование экспертной системы нашло бы свое применение и на дефектологических факультетах, факультетах специальной педа-

гойки в учебно-воспитательном процессе с целью повышения качества знаний в области психодиагностики будущих специалистов-дефектологов.

ИЗУЧЕНИЕ СЕНСОМОТОРНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Н. Гиренко

Славянский пединститут, Украина

Важнейшим средством подготовки умственно отсталых детей к жизни и производительному труду является формирование и совершенствование у учеников сенсомоторной сферы как важнейшего звена познания ими действительности, необходимого средства их интеллектуального и физического развития. Решение этих задач в условиях вспомогательной школы затрудняется особенностями познавательной деятельности умственно отсталых детей. Об этом свидетельствуют ограниченность и сглаженность зрительных восприятий, выделения признаков предметов, определения пространственных взаимоотношений предметов и т.д. Перечисленные недостатки сенсорной сферы влияют на формирование двигательных навыков и проявляются в недоразвитии тактильно-двигательной чувствительности, тонких дифференцировок, точности, ритмичности движений. Вместе с тем, многие авторы указывали на то, что под воздействием восстановительного обучения и лечения нейродинамические аномалии у учащихся вспомогательной школы могут частично компенсироваться, сглаживаться (Анохин П. К., Бернштейн Н. А., Вайзман Н. П., Запорожец А. В., Леонтьев П. К.).

Наиболее благоприятные условия для формирования и совершенствования сенсомоторной сферы создаются в процессе трудового обучения. Э. Сеген, Ж. Демор, М. Монтессори, А. Н. Граборов, А. В. Запорожец, Б. И. Пинский, В. И. Бондарь, Н. П. Павлова, Л. А. Венгер, Л. П. Усова и др. отмечали, что в процессе трудовой деятельности у учащегося совершенствуются сенсорные, умственные и двигательные операции. В процессе труда формируются наиболее рациональные движения и тонкие чувствительные дифференцировки различных признаков предмета, его формы, цвета, величины и пространственных отношений. Исходя из методологического положения

о функциональной деятельности мозга в целом и сенсорной сферы в частности, сенсомоторный навык мы рассматривали как сложную структуру, включающую зрительный, двигательный и кожный анализаторы.

Изучение уровня развития сенсомоторной сферы умственно отсталых учеников начальных классов вспомогательной школы проводилось поэтапно. Целью первого этапа было изучение сенсомоторной сферы и тех ее механизмов, которые принимают участие в формировании сенсомоторного навыка. Значение этого этапа состояло в необходимости определения уровня сформированности сенсомоторной сферы в период поступления ребенка в школу. На втором этапе проводилось изучение особенностей сенсомоторного развития умственно отсталых учеников в процессе трудового обучения в младших классах вспомогательной школы.

На первом этапе проводилось обследование функционального состояния зрительного, двигательного и кожного анализаторов. Функциональное состояние зрительного анализатора отражали показатели остроты зрения, цветоощущения и нистагм. Изучение двигательного анализатора включало: исследование движений кистей рук и каждого пальца в отдельности, определение наличия патологических рефлексов, насильственных движений, состояния стереогноза, проведение тестов на скорость и ритмичность движений. При обследовании кожного анализатора определялось состояние болевой, температурной, тактильной чувствительности и проводилось изучение трофики ладони учеников, так как она отражает вегетативную функцию нервной системы и ее участие в регулировании обмена веществ органов движения.

Психолого-педагогический метод включал тесты на изучение состояния цветозапоминания, долговременной памяти, знания геометрических фигур и их пространственного расположения. Показатели этих тестов отражали уровень сенсорного развития детей.

Задачей второго этапа было определение у умственно отсталых школьников младших классов тех сенсорных и двигательных возможностей, которые играют значительную роль в общей системе сенсорного воспитания и обеспечивают развитие сенсомоторной сферы путем активизации функции зрительного, двигательного и кожного анализаторов в процессе практической деятельности учеников. К их числу относятся целостное восприятие признаков предмета и его расчленение на такие свойства, к которым относятся форма, величина, цвет, пространственное расположение предметов и их частей.

На втором этапе предполагалось выявить уровень усвоения учениками представлений о сенсорных эталонах и развития двигательного навыка в процессе выполнения ими программного задания. Сенсорными эталонами выступали форма изделий и его деталей, цвет, расположение предмета и его деталей в пространстве. Уровень развития двигательного навыка оценивался скоростью выполнения операций и качеством выполнения формы.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволили выделить три группы детей по уровню развития у них сенсомоторной сферы.

В первую группу вошли ученики 1–2 класса вспомогательной школы, у которых показатели функций зрительного, двигательного и кожного анализаторов были равны “Т”, т.е. сохранены, а сформированность представлений о сенсорных эталонах снижена и соответствовала показателям 0,8–0,7. Ко второму уровню были отнесены учащиеся 1–2 класса, у которых отмечалось нарушение функции одного или двух анализаторов и заметное снижение показателей сформированности представлений о сенсорных эталонах (0,6–0,4). В третью группу вошли наиболее слабые ученики, у которых показатели функций зрительного, двигательного и кожного анализаторов были нарушены и соответствовали 0,7–0,8 балла, а представление о сенсорных эталонах отвечало уровню 0,4–0,1 балла.

Для учащихся первой группы было характерно, что они полностью выполняли программные задания в рамках отведенного времени. Все детали изделия соответствовали образцу по форме и цвету. При самостоятельном изготовлении аналогичного задания темп работы учеников оставался прежним или ускорялся, но качество изделий не снижалось. У учеников второй группы отмечался более низкий темп работы (почти в два раза медленнее по сравнению с учениками первой группы) и большее по сравнению с первой группой количество ошибок, в среднем в 1,7 раза. В третью группу вошли наиболее слабые ученики, у которых нейро-физиологические и поведенческие характеристики значительно отличались от характеристик учеников первых двух групп.

Изучение динамики развития сенсомоторной сферы у учеников вспомогательной школы проводилось на протяжении учебного года. Приведенная ниже таблица отражает положительную динамику развития сенсомоторной сферы у учащихся начальных классов в процессе трудового обучения.

Таблица 1

Сравнительные данные динамики развития сенсомоторной сферы учащихся 1–2 класса вспомогательной школы в процентах

ГРУППЫ	1 класс		2 класс	
	начало	конец	начало	конец
	учебного года	учебного года	учебного года	учебного года
1 группа	50	61,7	42,3	88,5
2 группа	37,7	28,8	57,7	11,5
3 группа	12,3	9,5		

Проведенное исследование позволило определить закономерности и особенности формирования сенсомоторной сферы у умственно отсталых учеников младших классов вспомогательной школы и сделать следующие выводы:

1. В процессе трудовой деятельности создаются условия для развития у учеников знаний и представлений о сенсорных признаках предметов, к которым относятся величина, форма, цвет, пространственная ориентировка.
2. В процессе практической деятельности у умственно отсталых учеников осуществляется тесная связь между уровнем дифференциации функции зрительного, двигательного, кожного анализаторов и темпом развития сенсомоторной сферы.
3. Выявленные специфические особенности и трудности процесса формирования сенсомоторных навыков обусловлены неравномерным снижением психофизических функций и различными сенсорными возможностями учеников.

Содержание обучения и педагогические мероприятия, обеспечивающие оптимальные условия для развития и совершенствования сенсомоторной сферы умственно-отсталых учеников младших классов в процессе трудового обучения, являются предметом и результатом нашего дальнейшего исследования.

ИЗУЧЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-КОМПЕНСАТОРНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НЕСЛЫШАЩЕГО РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Татьяна Ранская
г. Киев, Украина

Изучение закономерностей становления предметно-практической деятельности в онтогенезе позволило определить содержание коррекционно-компенсаторного влияния этой деятельности на отдельные стороны развития неслышащего ребенка дошкольного возраста.

Особого внимания требует ранний возраст как сензитивный период для формирования базовых “житейских” понятий.

Разработана система патронажной службы на дому средствами предметно-практической деятельности, которая по своей природе позволяет придерживаться четкой стадийности в становлении операций анализа, синтеза, сравнения, поскольку все мыслительные операции формируются на основе выполнения ребенком практических действий примеривания, соотнесения и т.п.

Определены основные “точки” приложения корректирующей помощи взрослого неслышащему ребёнку на этапе овладения им действиями проб и ошибок, перцептивного примеривания, зрительного ориентирования.

Как показало исследование, это помогает неслышащему ребенку вовремя перейти от предметного ориентирования к внутреннему, что является основным базовым накоплением к моменту перехода его в школу.

СОЗДАНИЕ В РОССИИ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ РАННЕГО ВЫЯВЛЕНИЯ И РАННЕЙ КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ — ОДНА ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ДОШКОЛЬНОГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стребелева Е. А.

Москва, Институт коррекционной педагогики РАО

На современном этапе развития общества одним из актуальных направлений педагогической психологии и педагогики во многих странах мира является контроль за психическим здоровьем детей с самого раннего возраста, который осуществляется специальными государственными службами.

Ранний возраст (с рождения и до 3-х лет) является наиболее ответственным периодом в жизни ребенка. В этот возрастной период у детей развиваются моторные функции, ориентировочно-познавательная деятельность, речь, а также происходит становление личности ребенка.

Пластичность мозга ребенка раннего возраста, сензитивные периоды формирования эмоций, интеллекта, речи и личности определяют большие потенциальные возможности коррекционной помощи. Наличие ранней и адекватной помощи ребенку позволяет более эффективно компенсировать нарушения в психофизическом развитии малыша и, тем самым, смягчить, а, возможно, и предупредить вторичные отклонения.

Создание единой системы раннего выявления и коррекции отклонений в развитии детей предусматривает проведение целенаправленной государственной политики в этой области и разработку законодательных актов в целях преодоления межведомственных и междисциплинарных барьеров.

Задача создания системы — разработка и апробация различных моделей скринингового и углубленного дифференцированного обследования всех детей первого года жизни в целях выявления среди них малышей с подозрением на отклонения в развитии и оказания разнообразных форм психолого-медико-педагогической и социальной помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям.

Система раннего выявления и ранней коррекции отклонений в развитии, с нашей точки зрения, должна включать в себя четыре основных направления.

Первое направление — скрининговое обследование детей первого года жизни. Оно предполагает разработку карт факторов риска для развития ребенка, которая заполняется в роддоме с отметкой о наличии факторов риска в выписке. Затем она передается в поликлинику по месту жительства, где проводятся систематические наблюдения за развитием малыша, его обследование. При первом же подозрении на отклонение или замедленный темп в развитии ребенок направляется на комплексное психолого-медико-педагогическое обследование.

Основная задача направления — выявление детей с подозрением на то или иное отклонение в развитии. Для ее успешного решения необходимо совместно с министерством здравоохранения разработать и апробировать:

- карты факторов риска в развитии ребенка;
- скрининговые методики обследования нервно-психического развития ребенка первого года жизни;
- процедуру обследования малышей и наблюдения за их развитием;
- недорогие, но эффективные технические средства скринингдиагностики.

Второе направление — дифференциальная диагностика, которая осуществляется в детских поликлиниках, специализированных центрах, больницах. Его задача — выявление отклонения в развитии, уточнение структуры нарушения. На этом этапе определяются возможности медицинского воздействия и психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии ребенка.

Дифференциальная диагностика нуждается в дальнейшем совершенствовании методик и приобретении новейшего оборудования, однако, даже те методы и то оснащение, которые есть сейчас, позволяют этому направлению достаточно успешно функционировать.

Третье направление — психолого-медико-педагогическая коррекция отклонений в развитии. Необходимо разработать и апробировать разнообразные организационные формы коррекционного воздействия. Так, наш опыт показывает, что для детей с нарушениями центральной нервной системы (ЦНС), интеллектуальными и речевыми отклонениями в развитии коррекционное обучение целесообразно организовывать именно в детских поликлиниках по месту жительства, дополнив их штаты учителями-дефектологами (дошкольный дефектолог), работающими с детьми раннего возраста (0–3 года). Но дети с сенсорными нарушениями, с проблемами в эмоциональном развитии (ранний детский аутизм, РДА), с наруше-

ниями опорно-двигательного аппарата (ДЦП), сложной структурой дефекта и другие столь специфичны, что с раннего детства требуют специализированной психолого-педагогической помощи. Необходимо создать гибкую систему коррекционного воздействия, сочетающую как помощь ребенку в поликлинике по месту жительства, так и специализированную в профильных медицинских и психолого-медико-педагогических (реабилитационных) центрах.

С нашей точки зрения, целесообразно также расширять такие новые формы коррекционного воздействия как группы надомного обучения и группы кратковременного пребывания при специализированных (коррекционных) дошкольных учреждениях.

Необходимо предусмотреть в этом блоке и такое важное звено, как ежегодное углубленное медико-психолого-педагогическое обследование ребенка (на первом году жизни желательно не реже 2-х раз в год) с целью уточнения структуры нарушения, определения эффективности реабилитационных мероприятий и направлений дальнейшего коррекционного медико-психолого-педагогического воздействия. Создание системы раннего выявления, коррекция отклонений в развитии и ее функционирование требуют особого внимания к подготовке кадров.

Четвертое направление — создание обоснованной, скоординированной государственной программы подготовки и переподготовки специалистов для системы раннего выявления и ранней коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии.

В частности, необходимо вести целенаправленную подготовку учителей-дефектологов (на дефектологических факультетах педагогических университетов и институтов, через курсы повышения квалификации и т.п.) к работе с детьми младенческого, раннего возраста, к оказанию коррекционной помощи в разных организационных формах.

Раннее психолого-медико-педагогическое вмешательство позволит ослабить, а в отдельных случаях, и предотвратить последствия того или иного отклонения в развитии, поможет вырастить человека, способного активно участвовать в жизни социума. Главный экономический эффект — не в уменьшении различных специализированных учреждений, а в снижении последствий инвалидизации.

ГОТОВНОСТЬ СЛАБОСЛЫШАЩЕГО РЕБЕНКА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

М. Шеремет

Киев НПУ им. М. П. Драгоманова, Украина

Педагогическая и психологическая готовность шестилетнего ребенка к школьному обучению формируется постепенно и зависит от условий, в которых происходит развитие ребенка. Выделяется интеллектуальная и личностная готовность ребенка к обучению в школе. Процесс формирования интеллектуальной готовности шестилетнего слабослышащего заключается в том, что ранее приобретенные разрозненные представления об отдельных предметах и свойствах начинают объединяться и преобразовываться в еще несовершенные, но целостные знания об окружающей действительности. Личностная готовность предполагает наличие определённого уровня развития социальных мотивов поведения и нравственно-волевых качеств личности. Психологическая готовность слабослышащего проявляется в сформированности основных психических сфер ребенка (мотивационной, нравственной, волевой, умственной), которые в целом и обеспечивают успешное овладение учебным материалом.

Опыт работы и исследования показали, что у слабослышащих детей шестилетнего возраста недостаточно сформированы общие представления о пространстве, времени, об общественных отношениях людей, а это в свою очередь сказывается на формировании познавательных потребностей и мотивов, которые в значительной степени являются определяющими в умственном и общем психическом развитии. Их можно сформировать двумя путями: в условиях семейного и специально организованного процесса воспитания и обучения или на основе собственной активности преобразующей деятельности ребенка с предметами и явлениями. Второй путь находится в зависимости от первого, поскольку индивидуальный опыт слабослышащего ребенка отстает от его возрастных этапов развития.

VI

Erididaktika

Special instruction

Специальная дидактика

AUTISM AND REHABILITATION

Abstract

Marko Kielinen

University Central Hospital of Oulu, Clinic of Child Psychiatry, Finland

Autism is a neurobiological syndrome and it is a life long condition. A Asperger child shows the same kind of impairments from early childhood like autistic child but yet they are later far more verbally articulate and socially adapted. They also benefit from early rehabilitation and their prognosis is usually better. It is very important to diagnose these children as early as possible in order to begin the rehabilitation as soon as possible.

The examination, Autism in Northern Finland contains the information from Province of Oulu and Lapland. It is a descriptive survey of children with autistic disorders applying the DSM IV criteria. The data will stand for the whole of northern Finland. The material consists of health reports from the object group in the province of Oulu and Lapland altogether 195 children (born 1979–1994). The source of information was the registers of the hospitals and the institutions for the mentally retarded. The collected material is coded so the single child is unrecognizable.

The selected treatment method varied according to trained staff available. Speech therapy, physical therapy, psychotherapy, functional therapy, music therapy, holding therapy and riding therapy seemed to be therapies of choice. Young autistic received also training according to TEACCH, Lovaas and Portage.

POSSIBILITIES AND REGULARITIES OF THE PLAYGAMES SYSTEMS WORKOUT

Vineta Jonīte

Latvia

Support for his activity and action at the process of finding out the world, a child obtains in surrounding material environment. As usual it is material resources in group at a nursery school which comprises the material of games emphasized by me. As it stressed by J. Piaget "in the developing

material environment children are provided with conditions (materials), so that they could experiment, manipulate, make use of sensorial organs”.

A child takes up the world directly and with intention. Through practical activity by manipulating with things, he employs and develops his eyesight (including visualising of colours), tactile organs and all his sensorial system. Coloured surrounding world is “external” phenomenon forwards child. In order to let colour come into child’s inner world, material environment should be interesting for him through which the child is introduced to colour world in action by lapping these games making different rules of games (through child’s social activity using things).

What is a game and what is its definition?

1. Game is a totality of definite actions which provides for competition features to achieve the desirable (with the helps of socially or economically directly or indirectly connected) means, using skills, ability and accidental coincidence of conditions.
2. A game is an action or a totality of activities which are performed, as a rule on purpose to achieve a particular goal.
3. A game is an action or a totality of activities which are performed to create a pleasure, entertainment and which is usually characterized by created situation in one’s imagination with articles of activity to imitate some situation (like a game).

Katharine Garvey indicates that intellectual playgame is a Flawell’s term (1985) for ability to use previously gained knowledge in transformation and constructively think of hypothetical possibilities.

Making perfect above mentioned definitions, the definition of a game might sound as follows:

“A playgame is a variously situated constructive activity with special means and rules which has a developing, stimulating and entertaining character its process by interconnected competitive way is provided by constructive multifunctional action of playgame.”

On the one hand playgame has a very strict regulation (through the rules of a game) which depicts the game based on unchangeable rules of the game; but on the other hand — freedom (through easy interpretation of a player and his possibility to act) which allows to comprehend the game as a phenomena and a man acquires freedom.

Playgame itself and its connecting ways of action are so deep — rooted in our minds that we often make use of game terminology in order to characterize a particular situation as precise as we can or personal emotions and actions (“a move with a knight, your move”). It might be one of the reasons of this phenomena that a playgame is one of a few ways of action together with which a man is linked for ever.

His attitude towards this activity is different just at various stages of his life: playgame is an extremely important occupation in childhood (frequently even one of the most important one together with a play). It might be even said that during the play a child is living of full value life.

Because while playing he widens his range of activity and competence. Double significance for a child during the game is that while playing the child is not under care of parents and he is a master of the situation and his decisions at playing. In the future stages of life an individual distinguishes conceptions "game and life", "game and work" each from another.

During the last decade game as a form of teaching is entering not only schools, but also universities, business management, collective guidance methods in the course of time playgame as an independent form has worked out its own mechanism of activity, motivation and traits.

Qualities of playgame

Distinguishes the following characteristic qualities of game:

1. Playgame is conditionality which can appear in different ways: as a conditionality of the situation and as a conditionality of the object.
2. Playgame is an independent phenomena which action is stimulated by system of rules. Mainly, these rules regulate the mutual relationship between the participants of the game.
3. Playgame as an independent part of culture occupies a definite place in it.
4. The point of the playgame — mutual relationship between few individuals (both social and personal) approbation, strengthening, discovering, flexible transition from one into another.

Principles of playgame

Observing the game from value point of view it is possible to distinguish the principles which the game is based on:

1. Freedom — as the most substantial principle idea expressed by fantasy, unrestricted possibilities for development of mental physical abilities, freedom of a player's action, starting with getting into the game and finishing with its interruption.
2. Autonomy — an opportunity for child to develop as an individuality expressed by each individual abilities and skill, this is an individual way to active the aim of the game by necessary means in option.
3. Mutual co-operation — mutually harmonized activity during the playgame.
4. Equality of rights — rules of the game are equal for everybody. Observing of those general play rules is a very important part in the system of colour games elaborated by me, providing a chance for children to learn and strengthen through the game the colours other wise it loses its points of the game.

Functions of playgame

Looking at the role of the game in process of mastering the colours it is important to have an idea about the functions of the game. Investigating the game as one of the possible ways of learning process and discovering its multifunctionality indicates the following classification of game functions:

1. Motivation function.
2. Training function.
3. Educational function.
4. Orientating function.
5. Recompensing function.

Basing on the activities of a child, his abilities and emotions, analysing the preconditions for creation of full value playgame system, it is possible to distinguish more detailed functions of game, reflecting them in the following sections:

- I. Cognitive functions:
 - A. Training function.
 - B. Developing function.
- II. Social functions:
 - A. Attitude forming functions.
 - B. Communicative function.
- III. Activity functions:
 - A. Motivating function.
 - B. Imitating function.
 - C. Creative function.
 - D. Compensating function.
 - E. Comparative function.
- IV. Recreative and entertaining functions:
 - A. Function of relaxation.
 - B. Entertaining function.

Reflected functions at first three game function sections guarantee a child education of the participant of game — not artificial, natural, without resistance on behalf of a child.

Objective content of game is formed by definitely planned training subject (my case provides for colour learning identification and strengthening), which brings to light specific goals of game in two ways: the goal of the game and pedagogical goal (hidden).

These goals in two ways are linked with the way of game organization and child's interest. The interest of child forwards the game is as real as the interest of the game itself.

Interests of playgame

Making the psychological analysis of game, indicates the factors which influence the interest of game:

- tendency to independence;
- satisfaction for possibility of personal initiative;
- satisfaction for possibility to express one's quick wit;
- satisfaction for one's independent activity.

Factors of forming and maintaining game interest are indicated:

- satisfaction for contact with participants of game;
- satisfaction for possibility to demonstrate his own players abilities;
- heat and excitement when expecting unpredictable situations in the course of game little by little coming to solution them;
- necessity to take a decisions;
- satisfaction for oneself and showed activity during the game.

Game is simultaneously both action and situation, more over a unique situation because no game is possible to be played and organized similarly, every time it is different because its action is conducted by special conditions: temper of players, readiness to get involved in game, interests, sequence of performance of rules and actions.

Preconditions for game organization

In order to provide for a child's cognition of activity, create interest for possible knowledge, the following rule must be observed:

1. It must be based on creative way of thinking.
2. Suitable level of child development should be observed.
3. Taking care of positive emotional atmosphere.
4. Maximum stress must be upon child's independent activity.

If the game is organized in a proper way then all above mentioned preconditions must be observed while playing. Planning the workout of the game it should be remembered that its goals (both game and pedagogy) cannot be achieved if advanced demands are superficially examined working out the system of games, the following game organization preconditions should be considered.

1. Game must be pedagogically, psychologically, anatomic-physiologically and methodologically substantiated.
2. Game must correspond to the child's intellectual level of development and interests. It must be neither difficult, non too easy as well because in that case it loses its motivation, thirst for knowledge, attractiveness.
3. Game must attract, make active and employ a child as individuality in connection with the rest of game participants.
4. Game must provide for as much as possible amount of activity.

5. Game must provide for advanced functions through the material guarantee of the game. The material of the game provides for realization of game function.
6. Game must provide for freedom, autonomy, children's mutual cooperation in action and usually of rights.

Stages of game organisation

Organization of game is stipulated by three stages which have special tasks:

1. Preparatory stage of game.
Performance of advanced goals.
2. Process of game.
Advancement of goal, forming of same motivation.
3. The end of the game or post — game.
Analysis of activities and results, conclusions.

The initial stage of game organization — preparatory stage of game through the concept of game is carried out during the preparatory process of the game (a map of game and game items). Preparatory stage is finished when the game is completely made. According to the formulated goal of game, its tasks and intended concept, the rules of the game are perfectly deal to the participants to which they must be introduced to. At this stage there is a large children's interest (all the children are willing to play and there is no case of refusal).

An adult explains the concept of the game — its goals, tasks and playing rules. Possibly in favourable case the adult becomes a participant of the game. At the final preparatory stage child accepts a particular participant's role in the game: internally children are ready for the game. In order to save especially favourably children's attitude to the game, the preparatory stage must maximally be short to maintain children's attention (stage of making a game-fore noon stretch of time).

The second stage of game organization — the process of game (motion of game). At this stage the game is a complete system which operates within special range of regulations. The process of the game can be influenced by specific regulations in prospective situation. Of great importance is emotional atmosphere of the process. Success of the game is achieved by active participating and equality of rights.

The third stage of game organization — end or post — game stars at the moment when some of game participants has perfectly accomplished all fixed rules stipulated by action. The situation of the game must be completely controlled because this is not yet the end. It must be achieved that all the participants of the game perform game rules stipulated by action.

It is significant that summary of the game is made by participants themselves, doing self — analyses which is mutually co-ordinated. Attention must be also paid to the feeling of the game and analyses of emotional condition. This stage must be put in a nutshell, namely short to avoid of boredom. If particular game is played by only one participant, the end of game organization usually coincides with the preparatory stage of repeated game playing. All three game organization stages, their tasks and activities of participants are following one from each other, mutually dependent and only form one totality what is called game.

Conclusions:

1. Game is a creative variously situated action connected with special methods and regulations, which has developing, stimulating and entertaining character (its process by mutual competitive way provides for multifunctional creative action).
2. The workout of game material and organization must be based on pedagogical, psychological and anatomic — physiological motivation.
3. Organizing a game features of it must be observed as well principles (freedom, autonomy, mutual co-operation in action equality of rights (and functions/cognitive, social, activating and recreative).
4. Game must be linked with children's and "games" interests.
5. When advancing simultaneously the task in the course of the game possible activities of child and mutual link of adult's action must be considered / at the same time differences must be observed.
6. A game is an independent phenomena which influences child's sensorial development, initiative and emotionality.
7. A special place must be found for child's creative activity by understanding its preconditions for creation.
8. It is significant to observe stages of game:
 - preparatory stage;
 - process of game;
 - end to post-game where participants of game coexist in mutual integration.

VÕIMALUSI ÕPPEÜLESANNETE KOOSTAMISEKS JA KASUTAMISEKS HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA LASTE ÕPETAMISEL

Ants Reinmaa
Tartu Ülikool

Kaasaegsele kognitiivsele psühholoogiale rajanevates õppimiskäsitlustes hinnatakse kõrgelt kõiki neid õpikeskkondadega loodavaid võimalusi, mis võimaldavad suunata õppija sisemisi õppimisprotsesse. Seejuures väärtustatakse eriliselt võtted, mis kujundavad õppija teadvuses probleemitunnetust ning motiveerivad õppijat neid probleeme lahendama. Käsitlustes, kus õppimise peamise telje moodustab erilaadsete tunnetusprobleemide lahendamine õppija poolt, määratletakse saavutatud õpitulemusi suuresti sõltuvaiks ülesannetest, mida õppijal tuli lahendada. Just oskuslikult koostatud õppeülesannete kaudu on võimalik üsnagi sihipäraselt suunata õppimisprotsesse, mille tulemusel õppija omandab soovitu.

Eelöeldud seisukohad on olnud lähtealuseks uurimustele, mida oleme Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna teadustöö ühe suunana teostanud viimase 25 aasta jooksul. Uurimissuuna väljakujunemine oli eelkõige tingitud koolide otsestest vajadustest. Õpiraskustega ja teiste HEV laste õpetamisel tunti ju koolides kõigepealt puudust sobivatest õppeülesannetest. Kui algselt alustasime uurimusi õpilastele jõukohaste ülesannete loomiseks abiõpetuseks, siis järk-järgult haarasime võrdluskatsetesse ka mitmeid teisi erivajadustega lastegruppe. Sealt arenesid edasi juba selge probleemiasetusega iseseisvad uurimused nürmikute, kõnehälvikute jt. eriõpetust vajavate õpilaste õpitegevuseks sobivate õppeülesannete koostamise põhimõtete väljatöötamiseks. Katsematerjale koostasime eelkõige koduloo, loodusõpetuse, maateaduse, aga ka ajaloo, emakeele ja matemaatika ainevaldades. Aastatega kogutud materjalile tuginevalt ilmusid mõned töövihikud abiõpetuseks, samuti koostati metoodilisi materjale. Uurimistulemusi kasutati mitmete üliõpilastele õpetatavate metoodikakursuste sisu täiustamiseks. Saadud materjale on tutvustatud õpetajatele täienduskoolituses, samuti mitmetes metoodilistes artiklites.

Alljärgnevalt lühike ülevaade HEV lastele jõukohaste õppeülesannete koostamise ja kasutamise kesksematest probleemidest.

Kõik algab tööjuhendi mõistmisest

Uurimuste üks suundumus oli välja selgitada HEV lastele omased probleemid, mis seonduvad õppeülesande tööjuhendi mõistmise ja kasuta-

misega. Kirjandusandmeile ja olemasolevale empiirilisele materjalile toetvalt võib eristada erivajadustega õpilastele omaseid raskusi nii suuliselt kui kirjalikult esitatud tööjuhenditega. Vaid mõned tüüpilisemad:

- õpetaja suulist tööjuhendit ei kuulata vajaliku tähelepanuga;
- kirjalik tööjuhend õppeülesande ees jäetakse sageli lugemata;
- tööjuhendiga tutvumisel ei teki vajalikku arusaamist (mõttelist plaani) eelseisvast tööst;
- õppeülesande iseseisval lahendamisel kaldutakse kõrvale tööjuhendiga sätestatust;
- mitmeetapilist tööd suunava tööjuhendi korral ei sooritata tööetappe juhendiga reguleeritud järjekorras;
- resultaadi kontrollile suunavaid tööjuhendeid ei osata rakendada;
- tööjuhendi järgimise tähtsust ei väärtustata.

Täpsuse huvides on oluline lisada, et ka uurimuste konstateerival etapil oli kõigis katsegruppides lapsi, kes eristusid kaaslastest mõnevõrra paremate oskuste poolest tööjuhendite kasutamisel. Reeglina lahendasid nad edukalt ka ülesandeid. Saadud tulemused andsid alust eristada õpilasi nende esialgsete oskuste alusel 5 erinevale tasemele. Määratlesime need järgnevalt:

1. Esimese, kõrgeima oskustasandi õpilasi nimetasime sõnauhendiga "iseseisvalt tegutsejad". Neid õpilasi iseloomustas tööjuhendi kohene mõistmine ning sellele vastav tegutsemine. Mõisteti tööjuhendi tingimusteta järgimise tähendust ja selle mõju kogu lahenduskäigule. Ka resultaadi kontrollile suunavaid juhendeid püüti rakendada, ehkki alati mitte tulemuslikult.
2. Teist õpilasarühma iseloomustab kõige täpsemini sõna "oskajad". Siia arvatud pöörasid juhendile piisavalt tähelepanu ja pidasid selle järgimist oluliseks. Neid iseloomustas aga vajadus õpetajalt veel midagi täpsustuseks küsida. Sooviti kinnitust oma mõttelisele plaanile või siis mõningast suunavat abi selle plaani tekkimiseks.
3. Kolmandat õpilasarühma iseloomustasime nimetusega "enesekindlad eksijad". Need lapsed ilmutasid töö alustamiseks samasugust välist enesekindlust nagu esimesse gruppi arvatud. Töö käigus aga ilmnes peagi, et ülesannet lahendatakse tööjuhendit praktiliselt arvestamata. Näiteks hakkas õpilane värvima kontuurkaarti, ehkki tööjuhend suunas kirjutama kahe õpitud jõe nime. Positiivses mõttes aga erinesid need õpilased järgmisest grupist arvestatava edukuse põhjal õpetajalt saadud abi kasutamisel. Õpetaja poolt antud episoodiline pedagoogiline abi võimaldas neil tööjuhendit täpsemalt kasutada. Samas jäi töö sisuline tulemuslikkus madalamaks eelmise rühma õpilastest.
4. Neljandat õpilasarühma määratlesime kui "raskesti orienteeritavaid" nii tööjuhendi kui kogu ülesande lahendamise suhtes. Ühine neile õpi-

lastele oli osutatava abi vähene kasutamissuutlikkus ja kaldumine rakendama lahendusel mingeid stereotüüpe. Väga madalaks jäi nende tulemuslikkus kogu ülesande lahendamisel iseseisvalt ka peale abi osutamist. Samas olid need õpilased märgatavalt edukamad järgmisest grupist k o o s t ö ö s õpetajaga. Sellega, millega ei saanud iseseisvalt hakkama ka peale abistamist, tuldi mõnede raskustega toime koos õpetajaga.

5. Viies õpilasarühm sai nimetuseks "orienteerimatud", sest need olid lapsed, keda uurimuse sellel etapil kasutatud võtetega sisuliselt tööle rakendada ei õnnestunud. Eelmisest grupist eristusid nad eelkõige sellega, et ka koostegevus õpetajaga ei aidanud neil aru saada tööjuhendist ega ülesande olemusest tervikuna. Kõigil siia arvatud õpilastel olid arvestatavad hälbed sihipärasel tegevuses.

Õpetavad eksperimendid näitasid, et nii vaimse arengu problemaatikaga lapsi kui teisi erivajadustega õpilasi on võimalik õpetada (arvestatava tulemuslikkusega) kasutama nii suuliselt kui kirjalikult esitatud tööjuhendeid. Kui õpilased on omandanud lihtsamate tööjuhendite rakendamisoskuse (nt. värvi joonisel õhupall roheliseks!), on võimalik neid õpetada kasutama ka hoopis keerukamaid, mitmeetapilisele komplekstööle suunavaid juhendeid. Koos tööjuhendi kasutamisoskuse kasvuga paranesid õpilastel ka õppeülesande sisulise lahendamise tulemused.

Kasutama peaksime võimalikult erilaadseid ülesandeid

Uurimuste üks osa oli suunatud selgitama võimalusi erilaadsete ülesannete kasutamiseks HEV laste õpetamisel. Ülesannete tüpologiseerimisel lähtusime nende üldtunnustatud liigitusest, mis arvestab info vastuvõtul ja töötlemisel domineerivaid tunnetuskanaleid.

Sellelt aluselt liigitatakse õppeülesandeid motoorseteks, kaemuslik-kujundilisteks ja sõnalis-loogilisteks. Mõistagi, on võimalikud nende liikide kombinatsioonid. Laialt kasutatav määratlus "praktilised ülesanded" on üheks näiteks võimalustest eritleda sellistena üsnagi erinevaid ülesandeid.

Arvukad õpetavad eksperimendid võimaldasid senisest täpsemalt välja selgitada erinevatele lastegruppidele omased raskused õppeülesannete lahendamisel ning meetodilised võimalused töö jõukohastamiseks õpilastele. Ilmnes, et sageli on erinevused lastegruppide (nürmikud, abikooli õpilased, kõnehälvikud jt.) vahel töö keskmises tulemuslikkuses väiksemad, kui erinevused üksiktulemustes rühma siseselt. Järelikult on igas lastegrupis üsnagi erinevate oskuste ja eeldustega lapsi, mis mõjutab kõige otsesemalt ka nende tööd õppeülesannete lahendamisel. Seetõttu on ka hädavajalik igas lastegrupis kasutada erineva raskusastmega ülesandeid.

Uurimustega kinnitus, et õpilase jaoks kujundavad õppeülesande lahendamisega seonduva töö raskusastet väga mitmed tegurid. Nende mõjurite alljärgnev loetelu ei esita neid tähtsuse (mõju osakaalu) järjestuses. Senised uurimused pole võimaldanud sellist järjestust tõsi-teaduslikule alusele rajanevalt teha. Liialt mitmekesine on mõjurite üldpilt ja mõneti tabamatud nendevahelised seosed. Samas, nagu on väitnud õpetajad, on nende tegurite loetelugi suureks abiks igapäevases koolitöös. Nii mõjutavad igal vanusastmel õpilase tulemuslikkust õppeülesande lahendamisel:

- Vaimne võimekus. Võimekamad õpilased lahendasid ülesandeid suurema iseseisvusega ja ühes ajaühikus suuremas mahus. Jõuti läbi töötada teistest rohkem õppeinfot. Õpilased oskasid tulemuslikumalt kontrollida ka tehtu õigsust ning vajadusel parandada vigu.
- Suutlikkus keskendada tähelepanu. Enamikul HEV lastest on probleeme tähelepanu keskendamisega teostatavale tööle. Ülesannete lahendamisel olid mõneti edukamad püsivamalt töötajad.
- Suutlikkus tahtepingutusteks. Paljud HEV lapsed loobuvad edasisest tööst niipea, kui tekivad raskused. Lapsed, keda oli võimalik motiveerida lahendamist jätkama, said ka mõnevõrra paremaid tulemusi.
- Suulise kõne arengutase. Kõneliselt arenenumad lapsed said paremini hakkama ka ülesannete lahendamisega. Eriti tuntav oli see juhtudel, kui tööjuhendi esitas õpetaja suuliselt või pidi õpilane lahendi esitama suuliselt.
- Lugemisoskus. Kõigil meie katsetes osalenud HEV lastel oli probleeme eakohase lugemisoskusega. Paremad lugejad olid edukamad õppeülesannete lahendamisel ja seda mitte ainult töös sõnalis-loogiliste ülesannetega. Samas olid nad märgatavalt edukamad kõigis neis töösituatsioonides, kus õppeülesande lahendamine seostus otseselt teksti kasutamisega (õpikust, õpetaja koostatu jm.).
- Õigekirjaoskus. Kõigil HEV lastel on probleeme õigekirja omandamisega. Selgelt väljenduvate kirjutamispuuetega lapsed olid täiendavate raskuste ees õppeülesannete kirjalikul lahendamisel. Mõnedel juhtudel muutus õpilase poolt kirjutatu teistele lugejatele vaid aimatavaks. Polnud haruldane, et ka õpilane ise ei suutnud kirjutatut hiljem ise taastada.
- Eelteadmiste aktualiseeritavus. Enamikul HEV lastel on probleeme õpitu meenutamisega. Õpilastel, kellel see toimus eriti raskelt, oli enam probleeme ka õppeülesannete lahendamisel. Just eelteadmiste rakendamist eeldatavate ülesannete puhul eksiti sagedamini. Seejuures oli osa vigu selgelt vastuolus ka lapse igapäevaelu kogemusega (nt. lapselt lünga täide lauses "Päike tõuseb õhtul").
- Õpetajalt saadava abi kasutamisoskus. Pakutava abi kasutamisoskusest erinesid lapsed kõigis katsegruppides. Need, kes olid edukamad abi

- kasutamisel, töötasid tulemuslikumalt ka õppeülesannete lahendamisel. Osa nendest lastest ilmutasid omapoolset aktiivsust, küsides ise õpetajalt nõu või soovides saada kinnitust oma õigele tegevusele.
- Oskus kasutada tööjuhendit. Nagu eespool märkisime, on õpilaste oskused tööjuhendi kasutamisel üsnagi erinevad. Õpilased, kes suutsid oma tööd korraldada vastavuses tööjuhendiga, said ka ülesannete lahendamisel paremaid tulemusi. Samas ei taga tööjuhendi järgimine veel ülesande sisuliselt õiget lahendamist.
 - Võimalus kasutada ülesande lahendamiseks täiendavat näitlikku materjali. Näitmaterjali kasutamine lihtsustab õpilase jaoks tööd pea kõigis õppesituatsioonides. Nii ka õppeülesannete lahendamisel. Näitmaterjali kasutamine aitas kaasa nii ülesande sisuliselt täpsemale lahendamisele kui ülesandes leiduvate vigade leidmisele ja parandamisele. Õpilasi, keda ei aidanud pakutav näitlikkus, oli väga raske aidata ka teiste võimalike moodustega.
 - Mõningane lahendamisaja pikendamine. See võimalus andis tulemusi suhteliselt väheste õpilaste puhul. Ilmselt kujundas seda tulemust ka asjaolu, et katsetes kasutatud ülesannete lahendamiseks oli algselt kavandatud piisavalt aega. Õpilaste enamik, kes neile antud ajaga ülesande lahendamisele toime ei tulnud, ei olnud seejuures ajapuuduses.
 - Kodune toetav töö. Lapse arengut ja õpitulemusi mõjutab tervikuna kodune õppimine ja vanemate toetus. Ka õppeülesannete lahendamisega seotud oskuste arengus olid edukamad need õpilased, kelle vanemad polnud lapse koduse iseseisva õppimise suhtes ükskõiksed. Mõistagi pole siinkohal jutt nendest "ülihoollitsevatest" vanematest, kes püüavad last säästa "liigsest koormusest" ise nende ülesandeid lahendades.
 - Kasutatava ülesande liik ja tüüp. Enamik HEV lapsi lahendab käelist tegevust nõudvaid motoorseid ülesandeid (nt. kontuuri järgi joonistada, jooniseid värvida jms.) alati tulemuslikumalt, kui sõnalis-loogilisi ülesandeid. Sõnalis-loogilistest ülesannetest lahendatakse edukamalt mõningaid testilaadseid ülesandeid (sobitusülesanded ja valikülesanded). Keskmiselt enam antakse õigeid lahendeid lünkülesannete lahendamisel, võrreldes küsimustele vastamisega. Enesekontrolli võimaldavate ülesannete lahendamisel kasvab õigete lahendite osakaal neil õpilastel, kes on omandanud võtted tehtu õigsuse kontrollimiseks.

Kõik ülalöeldu puudutab eelkõige IV–IX klasside õpilasi, kes moodustasid meie katsetes enamiku. II–III klassi õpilastega tehtud sellealased katsed on seni olnud väikesearvulised ning leidnud eraldi analüüsimist. Viimatinimetatud klassides algab sihipärane töö oskuste kujundamiseks, mis on vajalikud ükskord saavutatavaks iseseisvuseks õppeülesannete

lahendamisel. Saavutatav iseseisvus õppeülesannete lahendamisel on aga aluseks suutlikkusele lahendada hilisemas elus ettetulevaid probleeme.

Millised on siis head õppeülesanded?

See on üks meie sagedamini esitatav küsimus. Küsivad õpetajad koolides ja üliõpilased praktikatunde ette valmistades. Vastata võib mitmeti. Eelistaksin vastata nii:

Pole häid ega halbu ülesandeid. On konkreetsetele õpilastele sobivad ja mitesobivad ülesanded. Sobivad ülesanded vastavad lapse tunnetusvõimalustele. Nende ülesannete lahendamine arendab õppijat.

Millised on parimad õppeülesanded?

Siin saab minult olla küll vaid ühene vastus.

Parimad on need ülesanded, mida iga õpetaja oma õpilastele sobivate puudumisel ise koostab.

Olgu siinöeldu ühtaegu ka tänu ja tunnustus kõigile neile õpetajatele, kellega koostöös meie uurimused teoks said.

MATEMAATIKA ALGKURSUSE OMANDAMISE JÕUKOHASUS JA JÕUKOHASTAMINE

Eha Viitar
Tartu Ülikool

Matemaatika õppimise/õpetamise probleemidega on tegeldud aastakümneid nii meil kui mujal. On üldteada ja tunnustatud seisukoht, et matemaatika on koolis üks raskemaid õppeaineid ning selle omandamise tase ja kvaliteedi põhjal püütakse isegi teha järeldusi ka laste vaimsete võimete ja arengupotentsiaali kohta. Eeltoodust tuleneb kaks küsimust. Esiteks, miks siis (kas ikka?) peab seda rasket ainet **kõigile lastele** õpetama? Ja teiseks, kui võrd adekvaatselt ja otstarbekalt on määratletud õpetamise eesmärgid ja sisu, kas need on lapse- või ainekesksed? Vastused nendele küsimustele aitavad edukamalt leida teid õppeprotsessi selliseks korraldamiseks, mis tagab lastele matemaatika õppimise jõukohasuse.

Niisiis vastust esimesele küsimusele (kas ikka peab matemaatikat õpetama kõigile lastele?) tuleks alustada selle aine õpetamise sotsiaalsühholoogilise aspekti analüüsist, mille puhul ei saa mööda minna sellest algtoest, et inimene on oma olemuselt sotsiaalne olend. Ta alustab oma elu-

teed sotsialiseerumisest ja integreerumisest sotsiaalsesse keskkonda, ühiskonda. See on järjepidev pikaajaline protsess, mis sisaldab endas elu nii kvalitatiivse kui ka **kvantitatiivse** külje internaliseerimist indiviidi poolt.

Seega matemaatika (kui elu kvantitatiivse olemuse peegeldaja) õpetamise kontseptsiooni ja eesmärkide määratlemisel tuleb lähtuda selle osakaalust ja spetsiifikast indiviidi integreerumise erinevatel etappidel. Nagu on märgitud "Eesti põhi- ja keskkooli riiklikus õppekavas" (1996), on osa matemaatika tulemustest ja keelest (nn. etnomatemaatika) sedavõrd juurdunud meie igapäevaellu, et ilma neid valdamata on mõeldamatu inimese normaalne funktsioneerimine ühiskonnas. Seetõttu peab koolimatemaatika täitma ka puht **praktilis-rakenduslikku funktsiooni**. Ta peab varustama õpilase etnomatemaatiliste teadmiste ja oskustega, et tagada normaalne toimetulek igapäevasuhtluses ja seal esile kerkivate probleemide lahendamisel.

Inimese täisväärtuslik areng ja toimetulek kaasaegses ühiskonnas ei ole mõeldav loogilise mõtlemiskultuurita. Siit tuleneb matemaatikaõpetuse teine oluline funktsioon, õpilaste **vaimsete võimete igakülgne arendamine**, loova ja arenguvõimelise isiksuse kujundamine.

Eeltoodud tõdemused on välja kujunenud eakohase arenguga laste õpetamise pikaajalise praktika jooksul ning fikseeritud lähtealusena ka "Matemaatika riiklikus ainekavas" (1996). Hälviklaste õpetamine omab ka **üldist korrektsioonilist suunitlust** ja matemaatikal on seal täita nii **habilitatsiooniline kui ka rehabilitatsiooniline funktsioon**, mis realiseerub eelkõige aine õpetamise spetsiifiliste meetodiliste võtete kaudu ning on suunatud kõigi psüühiliste protsesside ja isiksuse omaduste arenguhälvete ületamisele ja kompenseerimisele.

Niisiis, koolimatemaatika kuulub selliste oskusainete hulka, mille omandamine mõjutab suurel määral ka inimese üldist elukvaliteeti. Järelikult matemaatika õpetamine **kõigile** lastele on vajalik ja iseenesest mõistetav ka siis, kui lapse vaimne potentsiaal on väga madal. Küsimus saab olla ainult selles, kuidas ja millises mahus ühele või teisele lapsele vastavaid teadmisi anda ja oskusi kujundada, et nende omandamine vastaks õpilase vaimsetele võimetele.

Käesoleval ajal toimub taasiseseisvunud Eesti Vabariigi kogu haridussüsteemi ümberkujundamine ja uuendamine lähtudes, ühelt poolt, demokraatliku riigi ühiskonna korraldusest, mis näeb ette võrdsed võimalused kõigile oma liikmetele eluks ja arenguks, teiselt poolt aga arvestab iga üksiku inimese (õppija) individuaalseid võimalusi ja vaba tahet hariduse omandamisel. Niisiis on kujunemisel terviklik koolivõrk, mis loob võimalused erinevate võimete laste õpetamiseks. Ideaalkujul peaks sellise haridussüsteemi loomine tähendama seda, et igal õpilasel on võimalik leida endale sobiv kool, tema vajadustele vastav õpetamise meetod ja meil

ei ole enam vaja rääkida matemaatika algkursuse omandamise jõukohastamisest või matemaatika-alastest õpiraskustest.

Millist olukorda siis kirjeldatakse selliste mõistetega nagu “matemaatika õppimise/omandamise jõukohasus”, “matemaatika omandamise jõukohastamine”, “jõukohastamise võtted”? Millal seda tehakse?

Õppimise protsess on **aktiivne koostöö** õpilase ja õpetaja vahel. See aga on võimalik, kui õppesisu on lapsele jõukohane (vastavuses tema vaimse potentsiaaliga ja lähima arenguvallaga) ning õpetaja mõjutused ja suunamised on optimaalsed õpilaste erivajaduste (individuaalsete iseärasuste) seisukohalt, st. õpetaja teab täpselt lapse vaimset potentsiaali — omandamise jõudlust ning kasutab adekvaatseid õpetamise võtteid. Antud juhul on meil tegemist tegelikult lapsekeskse õpetamisega, mille tulemusena me saavutame jõukohase õppimise/omandamise ning välistame vajaduse rääkida õpiraskustest või omandamise jõukohastamise vajalikkusest.

Niipea aga kui muutub aktuaalseks õpiraskustega laste olemasolu ühes või teises koolitüübis, kui tuleb hakata tegelema omandamise jõukohastamisega ja vastavate võtete välja töötamisega, tuleb öelda ka seda, et üldine õppesituatsioon on muutunud õpilase jaoks kriitiliseks, häirivaks. See tähendab, on tekkinud vastuolu õppetöö organiseerimise vormide ja taseme ning lapsekeskse õpetamise nõuete vahel. Kõige tõsisem on see probleem meil ilmselt praegu tavakoolis, kus õpiraskustega õpilaste arv on küllaltki suur ja ka üldine haridustase ei vasta sugugi ootustele.

Millised siis on need põhilised lähtealused, mis võimaldavad muuta matemaatika algkursuse õpetamise lapsekeskseks ja omandamise jõukohaseks?

Matemaatika õpetamine toetub alati mingile konkreetsele ainekavale. Ainekava esitab ühel või teisel konkreetset astmel **õppesisu**. See vastab küsimusele “*mida õpetada?*”.

Matemaatika õppesisu on kindla struktuuriga. Sel on kaks põhiosa: **aine** ja **protsess**. Nende kaudu jõuab funktsioonides ja eesmärkides taotletu õppesisusse.

Ainesse kuuluvad kõik kujutlused-mõisted, otsustused, eeskirjad, reeglid, järeldused, valemid jne, mille toel võib ja saab realiseerida matemaatika õpetamise kognitiivseid eesmärgke. Aine ammutatakse matemaatikast. Algkoolimatemaatikasse on ajast aega sealt võetud põhimõisted, nagu *hulk, seos, arv, suurus ja kujund*.

Protsess koosneb paljudest käelistest, sõnalistest ja/või mõttelistest tegevustest, mille abil laps ainet mõtestab (arusaadavaks teeb) ning õpetaja ainet selgitab. Tegevusi aitab valida **epistemoloogia**, kuid ka matemaatika, sest põhimõistete kujunemine lapse mõtlemises peegeldab mõistete endi ajaloolist kujunemist (fülogenees kordab ontogeneesi). Protsessi

abil realiseeritakse matemaatika õpetamise metakognitiivsed eesmärgid (E. Noor, 1997, lk. 92).

Jean Piaget' ja tema koolkonna uurimustest selgub, et igal matemaatikamõistel on temale omane *tegevuslik alus*. Kui laps tegevusi mõistab ja õppides neid õiges järjekorras kasutab, saamegi rääkida mõtestatud, arusaamisel põhinevast ehk lapsekesksest õppimisest. Kui aga laps vajalikke tegevusi õigel ajal sooritama ei õpi, muutub õppimise toeks tuupimine. Sel juhul peetakse õppesisu liialt ainekeskseks.

Pilk matemaatika õpetamise eesmärkidele kinnitab, et ainet toetavad vähemalt kaheksa tegevust: *järjestamine, rühmitamine, samaväärse hulga moodustamine, hulga säilitamine (püsimine), terviku ja tema osa võrdlemine, loendamine, mõõtmine ja modelleerimine*. Need on spetsiifilised tegevused, kuid matemaatika kasutab aktiivselt paljusid teisigi tegevusi nagu *vaatlemist, lugemist, kuulamist, jutustamist, analüüsi, sünteesi, abstraherimist jne*. Oma arengus läbivad tegevused üldjuhul kolme etappi: algul on need käelised, siis muutuvad sõnalisteks ja lõpuks mõttesteks. Selline areng ei ole iseloomulik kõigile tegevustele — loendamine ja mõõtmine jäävadki sõnalis-käelisteks, neid ei saa sooritada mõttes.

Klassiti erineb õppesisu protsessi osakaal. Toimitakse põhimõtte järgi: mida noorem laps, seda suurema tähenduse ja väärtusega on protsess. Lasteaiamatemaatika on valdavalt protsessikeskne, sest ainet ei saa lapsele enne õpetada, kui vajalikud tegevused on omandatud. Ka esimesel kooliaastal on protsessi osa üpris suur, sest enne kooli ei jõua ega suuda laps kõiki tegevusi vajalikul tasemel omandada (E. Noor, 1997, lk. 93).

Endel Noore (1997) mõtet aine ja protsessi osakaalust õppesisu tuleb jätkata väitega, et nende parameetrite suhet võivad mõjutada lisaks lapse ealistele iseärasustele ka tema üldised ja spetsiifilised arengu iseärasused, mis põhjustavad õpiraskusi ja hariduslikke erivajadusi. Kui me soovime, et matemaatika õppimine oleks lapsele jõukohane, siis peab õppesisu struktuuris protsess eelnema ainele ning aine tuleb valida eeskätt selle järgi, kas vastavalt lapse arengutasemele on antud protsess kujundatav või mitte. Epistemoloogia ja praktika kinnitavad, et ainele jõuga protsessuaalset alust luua ei saa (E. Noor, 1996).

Igal lapsel peab olema võimalus leida oma vaimsele potentsiaalile vastav õpetamise/õppimise tasand (kool?).

Lähtudes intelligentsustestide tulemustest võime õpilased jaotada vastavalt nende vaimsele üldvõimekusele teatud kategooriatesse, mis omakorda annab võimaluse moodustada suhteliselt homogeense jõudlusega õpirühmad ja on aluseks õige mahu ning raskusastmega ainekava koostamisele.

Niisiis võiksime sätestada matemaatika õpetamise (ainekava) järgmised tasandid:

I tasand — andekate laste klassid	IQ 130 ja rohkem 120–129 IQ
II tasand — tavakool	110–119 IQ 90–109 IQ 80–89 IQ
III tasand — tasandusklassid	70–79 IQ
IV tasand — abikool	50–69 IQ
V tasand — toimetulekuklassid	35–49 IQ

Lähtuvalt kõigest eeltoodust määratletakse ka matemaatika õpetamise erinevate tasandite ainekavade funktsioonid ja õpetamise eesmärgid. Järelkult erinevate tasandite ainekavade raskusaste peab olema diferentseeritud ja üheselt mõistetavalt mõõdistatud, ainekavad peaksid olema standardiseeritud vastavalt õpilaste vaimsele potentsiaalile.

Igal õpilasel peaks olema võimalus leida tema erivajadusi arvestav jõukohase õppimise tasand.

Õpilase erivajadused võivad tuleneda mitte ainult vaimsetest võimetest, vaid ka mitmetest sensoorse (kuulmis-, nägemispuue) ja füüsilise arengu iseärasustest, käitumishälvetest jne. Olenevalt konkreetse erivajaduse spetsiifikast ja raskusastmest võivad lapsed õppida erikoolides/klassides, kus eriõpetus on suunatud eelkõige puudest tuleneva arenguhälbe ületamisele või kompenseerimisele, või integreeruda oma vaimsetele võimetele vastava tasandi kooli. Seega, teoreetiliselt meil peaks olema võimalik organiseerida õppetööd viiel erineval tasandil, mida vajadusel veelgi täpsustatakse individuaalse ainekavaga. Sellisel juhul individuaalse ainekava täpsustused lähtuvad iga konkreetse õpilase erivajadustest, mis ei tulene otseselt vaimsest potentsiaalst.

Kahjuks aga reaalne olukord meie vabariigis ei võimalda veel sellist lähenemist. Käesoleval ajal on olemas “Eesti põhi- ja keskhariduse riiklik õppekava”, mis sisuliselt kujutab endast raamkava tavakoolide jaoks. Selle alusel tuleb koolidel ja klassidel koostada oma konkreetset ainekavad. Samuti on koostamisel/koostatud lihtsustatud õppekavad abiõppe ja toimetulekuklasside jaoks. Samal ajal osa õpetamise tasandeid (I ja III) on “oma” õppekavadega hoopis katmata. Järelkult nende õpilaste vajadused tuleks ka rahuldada individuaalsete õppekavadega.

Nagu eeltoodust selgub, sunnib reaalne elu meid siiski praegu rohkem rääkima matemaatika algkursuse omandamise jõukohastamisest kui jõukohasusest, sest õpetamine tuleb meil **lapsekeskseks alles kujundada** ja põhiroll selles töös on täita õpetajal.

Õpetaja valmidus (häälestatus) ja oskus töötada õpiraskustega lapsega peaks praegu korvama lüngad haridussüsteemis. On see õpetajale jõukohane?

Õpiraskustega lapse jaoks on väga oluline, milline on **tema õpetaja**. Kas õpetaja on valmis teda aktsepteerima sellisena, nagu ta on? Kas õpetaja teab, mida laps vajab, ja oskab talle seda anda, on valmis temaga koostööd tegema nagu võrdne võrdsega? **Õpiraskustega lapsele** ei ole **tähtis**, mis kooli ema ta pani, vaid see, **milliseks osutub tema õpetaja**.

Siit tekib omakorda küsimus, mida tähendab tavakooli õpetaja jaoks õpetada õpiraskustega last? Käesoleval ajal on põhikooli matemaatika õpetamisel kujunenud selline olukord, kus **ühelt poolt** on õpetajale antud suured valikuvõimalused. Riikliku ainekavaga on selgelt määratletud vaid õpilaste teadmiste ja oskuste maht (tase), mille nad peavad omandama antud õpetamise astme lõpuks (näit. 3. klassi lõpuks). Astmesiseselt aga võib õpetaja materjali mahtu ja selle omandamisele kulutatavat aega planeerida vastavalt oma soovile. Kuid, millest lähtuda nende valikute tegemisel? Mille alusel õpetaja otsustab, kas vastav õppematerjal tema klassi õpilastele sobib või mitte? Mille alusel ta otsustab, kas antud klassile planeeritud ainemaht on piisav või mitte?

Niisiis, **teiselt poolt**, selleks, et optimaalselt ära kasutada antud valikuvõimalused, **peab õpetaja oskama** hinnata nii õppematerjali kui ka õpilaste õppimise jõudlust, õppe jõukohasust. Varasema õppesüsteemi ajal oli õpetajal võimalik kasutada rangelt reglementeeritud õppeprogrammi ja sellele vastavaid õpikuid, ka kontrolltööd olid tsentraliseeritud korras koostatud ja neid võis kasutada. Sellepärast õpetajal ei olnudki vajadust süveneda sellesse, kas ta õpetas programmi, õpikut, ainet või andis eluks vajalikke teadmisi ja oskusi konkreetsele õpilasele. Ta lihtsalt õpetas materjali, mida õpikus leidis.

Nüüd aga, kui õpetajal on vaja endal ostustada, mida ja mis mahus, kellele ja kuidas õpetama peab, kontrollida, kas õpe on **kõigile lastele** jõukohane ja valikud otstarbekad olnud, selgub, et õpetajad on suurtes raskustes. Neil ei ole selgeid ja üheseid kujutlusi parameetritest, mille alusel on võimalik õpilaste teadmisi ja oskusi adekvaatselt määratleda, nende jõudlust hinnata. Teatud leevendust annavad muidugi selles osas viimastel aastatel korraldatavad täienduskursused parandusõppe õpetajate ettevalmistamiseks. Kuid õpiabisüsteemi nõuetekohane käivitumine tavakoolis võtab ilmselt siiski veel küllalt palju aega, sest kõik põrkub kas majanduslikele raskustele või häälestatusele pühenduda eelkõige tugevamate õpilaste õpetamisele, kellest võib saada edasiõppijaid ja kooli maine tõstjaid.

Lõpetuseks tahaksin öelda, et nii matemaatika algkursuse kui ka mistahes teise aine omandamine on võimalik vaid siis, kui õpe on õpilasele jõukohane. Mistahes kool, võttes last vastu, võtab endale ka vastutuse sellele õpilasele jõukohase õppe tagamise eest. Kooli maine peaks sõltuma tegelikult sellest, kui võrd see suudab rahuldada **kõigi** oma õpilaste õppimisega seotud vajadused. Kui ühte või teist tüüpi kooli võima-

lused ei luba luua optimaalseid tingimusi konkreetse lapse erivajaduste rahuldamiseks, siis tuleb aidata sellel lapsel (vanemate nõustamise teel) leida talle sobivam kool. Ainult juhul, kui meil õnnestub kujundada lapsekeskne õpetamise süsteem, võime me loota, et õpilaste vaimne potentsiaal saab maksimaalselt välja kujundatud ja nad leiavad oma tegelikele võimetele rakenduse elus.

НЕДОСТАТКИ В РАБОТЕ ПО СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ И НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

С. А. Дубовский
г. Славянск, Украина

Известно, что учебный материал усваивается умственно отсталыми детьми в виде фрагментарных сведений, редко связанных между собой логически. Поэтому проведение работы по систематизации их знаний имеет большое коррекционное значение. Чтобы выяснить, насколько эффективно проводится такая работа на практике, нами было посещено, запротоколировано и проанализовано 134 урока географии, из них 90 комбинированных уроков и 44 урока обобщения и систематизации знаний. География нами была выбрана потому, что ее содержание позволяет устанавливать практически на каждом уроке множество разнообразных (пространственных, количественных, причинно-следственных, функциональных, иерархических и др.) связей между понятиями и фактами.

Результаты наблюдения комбинированных уроков показали, что лишь на некоторых из них внимание школьников в той или иной форме акцентировалось на логических отношениях между основными смысловыми элементами рассматриваемого на уроке объекта познания (например, животного мира степной зоны или промышленности Эстонии). Так, при повторении в конце урока только что изученной географической номенклатуры учителя редко ориентировали учеников на то, что моря, горы, острова, реки, города и т.п. необходимо перечислять и показывать в определенной последовательности (с севера на юг, по часовой стрелке). Школьникам также нечасто предлагалось определить пространственные зависимости между геогра-

фическими объектами (например, указать в каком направлении находится один из них по отношению к другому или наоборот, какие объекты находятся по отношению к указанному на севере, юге и т.д.).

Лишь на 8-ми уроках мы наблюдали организацию учителем умственной деятельности детей по классификации понятий, интегрированных в объект познания на уроке. При этом школьники обычно выписывали из учебника названия растений, животных, видов промышленности и т.п. в графы таблиц, предложенных педагогом. Объективно выполнение таких упражнений способствовало пониманию учениками иерархических связей между понятиями, однако специально данные связи ни на одном из выделенных уроков не обсуждались.

На многих уроках детям объяснялись причинно-следственные связи между явлениями природы и деятельностью человека. Однако в ходе первичного закрепления материала от учеников редко требовалось воспроизведение каузальных зависимостей, особенно если они носили последовательно-детерминированный характер. Ни на одном из посещенных уроков при множественном установлении количественных отношений между различными географическими объектами (при сопоставлении их величин, расположение в порядке возрастания или убывания, сравнении частей и целого) не использовались столбиковые и круговые диаграммы.

Итак, **первым общим недостатком** комбинированных уроков явилась **эпизодичность** использования доступных для аномальных детей графических средств, конкретизирующих и выделяющих структуру учебной информации.

Известно, что обычно большая тема рассчитана на несколько комбинированных уроков и к моменту знакомства с географическим регионом умственно отсталые дети успевают забыть многие сведения, без которых невозможна его целостно-обобщенная характеристика. В то же время ни на одном из наблюдаемых нами комбинированных уроков подготовка к составлению такой характеристики специально не велась. Это явилось вторым недостатком уроков данного вида.

Из 44 итоговых уроков содержание лишь 12-ти способствовало систематизации знаний учащихся. При этом учителя стремились не просто повторить сведения по каждому отдельному вопросу темы, но и объединить их в систему: внимание детей акцентировалось на зависимостях климата местности от ее географического положения, характера растительного мира от особенностей климата и почв, разнообразия занятий населения от природных условий и ресурсов и т.п. Однако, и на этих уроках имелись отдельные недостатки. Так,

связи между сведениями, относящимися к различным вопросам темы, устанавливались недостаточно последовательно и полно. Школьникам не предлагались задания на сопоставление однородной информации, рассмотренной при изучении различных тем, типа: "Сравните растительный мир степей и тундры". Это не способствовало осознанию учащимися на доступном уровне физических и экономических закономерностей.

На остальных 32 уроках основное внимание уделялось простому повторению изученного материала с эпизодическим сопоставлением сведений, рассмотренных на различных уроках и сообщением учителем дополнительных (иногда достаточно любопытных, но несущественных с точки зрения систематизации знаний о регионе) фактов, демонстрацией иллюстраций, фрагментов диафильмов и т.п.

Учитывая выделенные недостатки школьной практики, а также принимая во внимание разработки в общей (Л. Я. Зорина, И. Я. Лернер, Ю. А. Самарин, М. Н. Шардаков и др.) и специальной (И. Г. Еременко, Х. С. Замский, В. Н. Синев и др.) психолого-педагогической науке, нами была разработана методика экспериментального обучения, нацеленная на систематизацию знаний аномальных учеников. Текущее и итоговое сопоставление знаний учащихся контрольных и экспериментальных групп свидетельствует о его эффективности.

Выделим кратко наиболее **значимые направления работы**, способствующей интеграции разрозненных знаний умственно отсталых школьников в целостные системы различного информационного уровня (по одному вопросу темы, по всей теме, по целому разделу программы):

- последовательное и целенаправленное формирование в сознании учеников понятий, подлежащих систематизации;
- постоянное и вариативное акцентирование внимания школьников на различных логических связях между понятиями, составляющими основу определенной системы знаний, с использованием соответствующих средств (доступных картосхем, диаграмм, структурно-логических схем, классификационных таблиц и т.п.);
- периодическая организация упражнений по составлению детьми целостных и развернутых рассказов об объекте познания с применением планов, а также названных выше схем и таблиц;
- заполнение на каждом комбинированном уроке соответствующей "ячейки" сводной таблицы, где по горизонтали в одной и той же последовательности (географическое положение, климат, растительный и животный мир, виды растениеводства, животно-

водства, промышленности и т.п.) фиксируются сведения обо всех изучаемых регионах (природных зонах);

- периодическая работа с данной таблицей на итоговых уроках (сравнение материалов, зафиксированных как в одном и том же ряду, так и в одном и том же столбце);
- стимулирование устойчивого познавательного интереса к систематизации знаний на основе организации их эвристической деятельности, а также использования дидактических игр и конкурсов, предусматривающих установление различных логических взаимосвязей между сведениями, рассмотренными на различных уроках.

Перечисленные виды работ по систематизации географических знаний учащихся могут быть эффективными и при изучении других дисциплин во вспомогательной школе.

ПРОБЛЕМА ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ

Э. Гроза

Киев НПУ им. М. П. Драгоманова, Украина

В системе просвещения, которая является значительной отраслью общества, всё более актуальными становятся проблемы, связанные с учебным процессом. Одна из них — проблема его оптимизации. В условиях коренной перестройки всех сторон жизни общества, пересмотра его ориентиров и ценностей в решении проблемы оптимизации учебного процесса в учебном заведении любого типа на первый план выступают психологические факторы.

Учебный процесс, как известно, имеет две стороны: обучение и учение. Обучение представляет собой функцию учителя, преподавателя, а учение — ученика, студента, курсанта. Успех и результативность процесса обучения зависят от учета ряда психологических факторов.

В докладе предполагается освещение наиболее важных из них на основе изучения проблемы на кафедре сурдопедагогики и логопедии НПУ имени М. П. Драгоманова. В содержание доклада войдёт характеристика психологической сущности содержания обучения, рассматриваемого как система знаний, представляющая собой логическую структуру и состоящую из ряда компонентов.

Наряду с этим будут рассмотрены:

1. фактор психологической мобилизации обучающихся;
2. фактор психологической адаптации;
3. фактор селективности;
4. фактор эмоциональной комфортности;
5. фактор эйдети́зма.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ НЕСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вячеслав Засенко

Киев НИИ дефектологии, Украина

В существующих социально-экономических условиях первоочередное значение приобретает качество подготовки молодежи к самостоятельной жизни. Это непосредственно относится и к лицам с недостатками слуха, которые имеют практически неограниченные возможности своего развития и могут плодотворно трудиться.

Как показывает опыт и подтверждают специально проведенные исследования, далеко не у всех выпускников специальных школ для глухих и слабослышащих процесс социально-трудовой адаптации проходит быстро и безболезненно. Около половины неслышащих юношей и девушек меняют приобретенный в школе-интернате профиль подготовки уже в течение первых двух лет после выпуска. Значительное количество молодых людей с недостатками слуха остается нетрудоустроенными вообще. Привлекает внимание и достаточно узкий круг профессий, которыми овладели глухие и слабослышащие выпускники.

Таким образом, наряду с “вечной” проблемой повышения качества учебно-воспитательного процесса в целом, возникает необходимость внесения определенных изменений в систему образовательной и профессионально-трудовой подготовки неслышащих с учетом происшедших преобразований и запросов общества. Прежде всего речь идет об открытии классов с углубленным изучением отдельных учебных предметов при существующих типах учебных заведений для лиц с недостатками слуха, а также создании заведений нового типа, где на основе дифференцированного обучения каждый учащийся сможет получить оптимальный уровень как образовательной, так и

профессиональной подготовки, включая квалификацию по избранной специальности.

Все это, безусловно, будет способствовать процессу социально-трудовой адаптации юношей и девушек с недостатками слуха и их подготовке к самостоятельной жизни в целом.

ИГРА КАК РАЗВИВАЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ СЕНСОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА

Vineta Jonīte

Latvia

В развитии ребенка дошкольного возраста большую роль играют сенсорные способности, которые приобретаются и развиваются в процессе сенсорного развития, когда происходит развитие сенсорных систем во время анализа внешнего и внутреннего окружения.

Сенсорные способности в большой степени связаны с важными для развития ребенка психическими процессами познания: ощущениями, восприятием, представлениями, мышлением и памятью, во взаимодействии которых, учитывая взаимосвязанность процессов, развиваются сенсорные способности дошкольника.

Ощущения являются первым познавательным процессом, с помощью которых ребенок получает информацию из внешнего и внутреннего мира. Зрительным ощущениям принадлежит самое важное место в психическом развитии ребенка дошкольного возраста, так как по данным исследования зрительные ощущения воспринимают — 56%, слуховые ощущения — 40%, тактильные ощущения — 2,5%, вкусовые ощущения — 1%, обонятельные ощущения — 0,5% от 100% общего объема информации.

Зрительные ощущения связаны с восприятием цвета и развитием видения цвета, которое у ребенка происходит с развитием остроты зрения.

Цвет является свойством, которое человек в процессе визуального восприятия присваивает объектам материального мира, основываясь на субъективном зрительном ощущении.

Как научить ребенка различать цвета, их оттенки и возможности мира красок? Как активизировать умение ребенка воспринимать, различать и идентифицировать цвета? Как активизировать эти процессы и сделать их более интересными?

С помощью увлекательной игры, в создании которой была возможность участвовать самому. Это игра открывает широкие возможности для развития ощущений, восприятия, эмоций, чувств и желаний. Ребенка привлекает деятельность, в которой он сам может принять участие, так как это дает возможность самоутвердиться. Через практическое участие в игре, реализуя свою потребность в активности, осваивает цвета и возможность постичь удивительный мир цветовых оттенков.

Игра является вариативно-ситуативной творческой деятельностью (занятием) с особыми приемами и правилами с развивающим, стимулирующим и развлекательным характером (ее процесс в виде соревнования друг с другом обеспечивает многофункциональную творческую деятельность).

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩИХ ФУНКЦИЙ НАГЛЯДНОСТИ

А. Капустин

Славянский пединститут, Украина

Проблема формирования понятий и умственных действий с использованием коррекционно-развивающих функций наглядности не стала объектом широкого исследования. Теории и практике наглядного обучения в работе вспомогательных школ не уделялось должного внимания из-за кажущейся очевидности и непроблемности вопроса. На наш взгляд, здесь срабатывало психологическое явление — “привыкание”, позволившее Клапареду сформулировать так называемый “закон осознания”, гласивший о том, что чем больше мы пользуемся каким-либо отношением, тем менее мы его осознаем.

Обобщение теоретических материалов и практики работы школ показывает, что наглядность рассматривается, в основном, как средство формирования у учащихся конкретных представлений, выступая в двух основных функциях: иллюстрации и демонстрации. Для овладения понятийным мышлением, абстрагированно-вербальными знаниями рекомендуется последовательное сокращение наглядности.

Однако, результаты наших экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что основным является вопрос не столько о

количественном сокращении или увеличении наглядно-образных средств, сколько о качественных изменениях их функций в зависимости от конкретных целей различных этапов формирования понятий и умственных действий.

Так, на начальном (подготовительном) этапе наглядность используется в целях реконструирования, перестройки нечётко сформированных “житейских” знаний о реальных объектах и явлениях. При этом варьирование наглядных средств способствует начальному формированию у школьников приёмов дифференцированного восприятия существенных и несущественных признаков понятий и их группировки. Здесь же на уровне наглядно-образного мышления у учеников упорядочивается приём сравнения.

На последующем этапе функция наглядности изменяется. Учащийся оперирует уже существенными признаками понятий, данными в словесном плане. Наглядный образ играет в таком случае роль, аналогичную любому существенному признаку. Этот образ-признак своим содержанием входит в структуру формируемого понятия. Учащийся на основе ассоциации сходства и смежности видит в нем не только конкретный образ, но и систему абстрактных признаков, не отраженных в наглядности, но внутренне с ней связанных. С другой стороны, наглядный образ служит средством уточнения знаний, подведения к осознанию множественности существенных признаков.

Формирование у учащихся умственного приёма изолирующей абстракции с опорой на наглядно-образный материал помогает лучшему вычленению и оперированию в словесном плане существенными признаками. На этом этапе мы использовали, в основном, сюжетно-наглядный материал.

На этапе сведения отдельных понятий в более или менее широкие системы знаний наглядность используется с целью активизации у учащихся деятельности воображения или для раскрытия причинно-следственных отношений между явлениями. При установлении сложных содержательных связей, когда отдельный образ ассоциируется с рядом признаков определенного понятия, наглядность также является одним из примеров конкретного проявления обобщенных знаний, основываясь на которых учащийся должен усматривать и другие однородные случаи.

В процессе обучения целесообразно использовать наглядно-образные средства на всех этапах формирования понятий и умственных действий с качественным изменением их функций (естественно, в сочетании с наглядно-символическими, словесными, практическими средствами обучения).

Таким образом, основным в обучении является динамика меняющихся функций наглядности: от сигнально-информативной к носителю образа, к функции опоры внутренних умственных действий, опережающей функции в интегрировании сформированных знаний. Наглядность выполняет функцию не только стимулирования, пуска познавательной деятельности, но и функцию первоначальной конкретизации возникшего образа или, во всяком случае, каких-либо отдельных сторон, потому, что “полноценный с точки зрения регуляции деятельности образ подобен айсбергу — в каждый момент на поверхности видна лишь его небольшая часть. Происходит поиск требуемой информации, выделение существенных признаков, сличение их и одновременная коррекция результатов первичного восприятия с проникновением в сущность познаваемого, что достигается включением в процесс деятельности не только собственно перцептивных, но и мыслительных процессов в их системном единстве”.

Оказывается, что именно качественное видоизменение функций наглядно-образного материала, проектирование на “зону ближайшего развития”, которая складывается и формируется, обеспечивая условия для опережающего отображения (по П. К. Анохину), ускоряют процесс трансформации в новые уровни актуального развития, обеспечивая этим обучение, воспитание и приобщение к жизни школьников на высшем уровне раскрытия потенциальных возможностей их развития.

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У УЧЕНИКОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ УКРАИНЫ

А. Капустин, С. Сарнацкий
Славянский пединститут, Украина

С обретением Украиной государственной независимости все больше и больше людей, особенно молодежи, ощущают острую необходимость в познании собственной истории. Это ставит перед работниками высшей школы задачу дальнейшего совершенствования подготовки учителей истории и создания учебников и учебных пособий по предмету, а также соответствующей методической подготовки будущих учителей-дефектологов.

Сегодня, как никогда, обострился интерес к историческому прошлому нашей Родины. Характерной приметой времени стали рост национального самосознания и духовное возрождение нации. Происходит не только переосмысление, но и переоценка ценностей. Особое внимание привлекают к себе раннее запретные темы и сюжеты отечественной истории. В органах массовой информации высказываются различные, часто противоречивые взгляды на исторические события и процессы. Даже учащимися массовых школ, а тем более вспомогательных, непросто разобраться в том, кто же прав в этих спорах. Вот почему необходимы объективные оценки, а не оценки, выводимые из вкусов и политических ориентаций отдельных лиц и партий. История немыслима без некоторых “перекосов” и “загибов”. Поэтому бессмысленно заливать “вино реальности” в “старые меха”. Нельзя допустить замены старых догм и неверных стереотипов восприятия исторических явлений новым мифами, столь же далекими от реальности. Учителям истории предстоит многое переоценить, переосмыслить, сопоставить, чтобы помочь учащимся ориентироваться в потоке информации, сформировать их адекватное отношение к происходящим событиям и фактам.

Введение во вспомогательных школах начального курса истории Украины позволит учащимся существенно расширить знания по истории своей Родины. В то же время, отсутствие на сегодняшний день стабильного учебника для вспомогательных школ по данному предмету ставит перед учителями ряд дополнительных трудностей: не перегружая фактами и соблюдая разумный минимум исторического материала, не дублируя другие учебники, сделать начальный курс истории Украины во вспомогательной школе интересным, информативным, соотношенным с познавательными возможностями умственно отсталого ребенка и, безусловно, отвечающим реальности. Изучение истории во вспомогательной школе открывает широкие возможности для соответствующей подготовки умственно отсталых учеников к сознательному и активному участию в общественной жизни и продуктивному труду.

Изучаемый во вспомогательной школе начальный курс истории Украины ставит своей целью ознакомить учеников с наиболее важными событиями истории республики, ее современной жизнью и на этой основе обеспечить рост национального самосознания и духовное возрождение нации. Знание истории своего Отечества расширяет кругозор учащихся, рождает уважение к тому, что создано трудом народа и завоёвано в героической борьбе поколений. Курс истории воспитывает школьников в духе любви к своей Родине, своему народу.

Его специфическая роль в умственном воспитании аномальных детей заключается в том, что, овладевая историческими знаниями, ученик должен не механически запоминать даты и события, а старательно изучать факты прошлого в их системе, осмысливать исторический процесс, его закономерности, судьбы народов, основные проблемы современности и свой гражданский долг.

Естественно, что решая образовательные и воспитательные задачи, стоящие перед начальным курсом истории Украины, следует учитывать особенности контингента учащихся вспомогательной школы и коррекционную направленность всего учебно-воспитательного процесса. Как бы ни был прост начальный курс истории Украины для вспомогательной школы, он является самостоятельным учебным курсом. Следовательно, он должен раскрыть определенную систему научных понятий, показать поступательное движение общественной жизни, её развитие.

Перед курсом истории во вспомогательной школе, базирующемся на самых элементарных и начальных знаниях истории Украины, совершенно очевидно, не может стоять задача показать исторический процесс полно и всесторонне. Поэтому учащиеся получают самые существенные знания отечественной истории, раскрывающие отдельные стороны исторического процесса. При этом, однако, необходимо стремиться, чтобы курс истории во вспомогательной школе не напоминал тополь, с которого срезана почти вся пышная “крона” истории и оставлено лишь несколько нелепых сучьев — утверждений о том, что история — это смена общественно-экономических формаций, борьба классов, в которых теряются и личность, и человек, и его роль в исторических процессах.

Ценность и наиболее сильная сторона начального курса истории Украины состоит в том, что он, во-первых, насыщен живым материалом — картинами жизни, быта людей, человеческими переживаниями, тревогами, яркими выдержками из памятников художественной и научной культуры и документальных свидетельств эпохи. Во-вторых, он передает ученикам определенный запас фактических знаний и нацеливает их на приобретение навыка самостоятельной работы. Страница за страницей, любовно и бережно приоткрывается перед школьниками история Родины. Именно приоткрывается, потому что за строкой программы осталось еще немало интересного, увлекательного, таинственного, загадочного, что позволяет надеяться на изучение этого материала во внеурочное время, например в кружковой работе. Ребята ждут встречи с казаками знаменитой Запорожской Сечи, рассказа о легендарном народном герое Олексе Довбуше. Перед ними пройдет галерея портретов характеристик П. Сагайдачного,

Б. Хмельницкого, Г. Сковороды, У. Кармелюка, Т. Шевченко и других, заметно отличающихся от трафаретных образов, которые нередко предлагает учебная литература.

Значительное место в курсе уделено вопросам культуры Украины. На протяжении столетий литература и искусство украинского народа развивались в условиях отсутствия государственности, в условиях расчлененности между соседними державами. Однако, как бы драматически не складывалась судьба Украины, достижения в области просвещения, книгопечатания, научных знаний, театра, музыки, словесности, живописи, архитектуры и т.д. оставались неизменно высокими и отмечены блистательными именами и значительными произведениями. Вот почему важны упоминания о скромной школе грамоты, открывшейся в 1505 г. в Красноставе, учрежденной в 1701 г. Киевской академии, о первом постоянном украинском театре, открывшемся в 1789 г. в Харькове. В курсе лекций отражены творческие искания украинских литераторов, художников, музыкантов, преемственность их духовных устремлений и связей, противоречивость и неровность процессов национально-культурного развития, даётся широкое представление о богатстве и выразительности украинского фольклора.

Крайне важно, что в начальном курсе истории Украины во вспомогательной школе рассматривается такой деликатный, требующий особой чуткости, такта и осмотрительности, вопрос, как освещение национальной политики, взаимоотношения между нациями и народностями многонациональной Украины от минувших столетий до наших дней.

Начальный курс истории Украины содержит большие возможности для нравственного воспитания учащихся, воспитания гражданственности, содействует воспитанию сознательной воли и раскрытию полезных обществу индивидуальных возможностей, которыми обладает ученик, независимо от того, насколько интеллектуальны эти возможности.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ СО СЛОЖНЫМИ ДЕФЕКТАМИ

Лидия Костенко
Киев НИИ дефектологии, Украина

Сочетание глухоты (тугоухости) с умственной отсталостью — явление сложное и многоплановое. В этом случае каждый дефект сохраняет свои особенности, происходит не простое сочетание симптомов, а возникает новая сложная структура дефекта.

Для успешной подготовки этой категории детей к сознательному выбору профессии важным является изучение их профессиональных интересов, объема знаний о существующих видах профессий и специальностей, а также знаний учащихся о характере и содержании избранной ими специальности и мотивов её выбора.

С целью изучения профессиональных интересов учащихся со сложными дефектами в процессе работы нами изучались такие вопросы как:

- осведомленность учащихся о доступных для них профессиях;
- степень сформированности профессиональных намерений;
- адекватность сопоставления своих возможностей с выбором будущей профессии;
- информированность учащихся о работе своих родителей и т.д.

Изучались также вопросы трудоустройства выпускников последних лет, имеющих сложные дефекты.

Работа проводилась с учащимися 7–9 классов школ глухих и слабослышащих г. Киева и области. Как показало исследование, большинство учащихся со сложными дефектами плохо ориентируются в мире доступных для них профессий, не проявляют профессионального интереса и не в состоянии определить относительно выбора для себя одной из профессий. Относительно полное представление о своей будущей деятельности имели учащиеся, посещающие кружки. У большинства же учащихся (около 60%) не было достаточно конкретных представлений о своей будущей профессии.

Анализ полученных результатов позволил сделать выводы относительно выбора глухими учащимися вспомогательных классов будущего вида деятельности и мотивов, которыми они руководствовались при этом. В то же время результаты свидетельствуют о необходимости усиления внимания к профессионально-трудовой подготовке учащихся вспомогательных классов.

К ПРОБЛЕМЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ГЛУХИХ

Светлана Кульбида
г. Киев, Украина

Своеобразие процесса обучения в вечерней специальной средней школе состоит в том, что мера непосредственного руководства учебной деятельностью в вечерней форме обучения неодинакова. Это руководство приобрело инструктивно-методический характер, а в деятельности самих учащихся все большую значимость приобретает самостоятельная учебная работа.

Наше исследование, которое проводилось в большинстве специальных вечерних школ Украины, показывает низкий уровень готовности учащихся с дефектами слуха к обучению в вечерней школе.

Существующее положение объясняется рядом причин:

- слабая подготовка выпускников школ-интернатов, которые поступают в вечернюю школу;
- низкая посещаемость классных занятий;
- несоответствие учебников учебному плану или их отсутствие;
- недостаточная подготовка некоторых сурдопедагогов к работе со взрослыми неслышащими, недостаточность овладения мимико-жестикуляторным языком, а также методикой формирования знаний, умений у учащихся;
- неодинаковый уровень готовности учащихся к самостоятельной работе;
- отсутствие дидактических материалов, разработанных методик для сурдопедагогов-предметников значительно усложняют процесс обучения в описанном учреждении;
- внутришкольный контроль и управление подготовкой учащихся нуждаются в значительном совершенствовании.

Сложность осуществления индивидуального подхода состоит в том, что учебная программа по каждому предмету должна усваиваться каждым учеником, и, что самое главное, уровень такого усвоения должен быть оптимальным для всех учащихся. Задача сурдопедагога состоит в том, чтобы обеспечить поступательное движение учеников из групп с низким и средним уровнями успеваемости в группы с достаточным либо высоким уровнем успеваемости.

Среди учащихся были определены три группы с различными уровнями готовности к самостоятельной учебной работе, которые в

значительной мере нуждались в индивидуальном подходе при формировании познавательной самостоятельности.

В первую группу были отобраны учащиеся с высоким уровнем готовности к самостоятельной учебной работе. Они не испытывают трудностей при изучении различных предметов школьной программы. Такие учащиеся составляют 18%. В работе с ними нет необходимости в регулярных индивидуальных консультациях, она возникает только тогда, когда учащиеся по той или иной причине не присутствуют на занятиях. Индивидуальная работа в такой группе может быть ориентирована на углубление, усовершенствование знаний, умений и навыков и, главным образом, на дальнейшее развитие словесной речи, а также интеллектуальных способностей.

Во вторую группу были определены учащиеся, которые имели недостаточный уровень знаний, средний уровень подготовленности к самостоятельной работе. Их количество составляло 48%, эта группа требовала значительного индивидуального подхода. Учащиеся этой группы нуждались в организации **индивидуальных консультаций**, целью которых было усовершенствование знаний по некоторым предметам, где имели место трудности, и развитие интеллектуальных умений. Задания такими учащимися исполнялись успешно при условии эпизодической педагогической помощи и систематического текущего контроля за проделанным.

Третью группу составили испытуемые низкого уровня подготовленности — 34%. Учащихся этой группы отличает: слабое запоминание, медлительность мыслительных процессов, отсутствие умений работать с литературными источниками. Такие ученики нуждались в **систематическом консультировании** со стороны сурдопедагогов, в регулярном текущем контроле за выполнением заданий различной сложности, связанных с подготовкой к зачетам и контрольным работам. Прежде, чем обучать учащихся данной группы приемам самостоятельной работы, необходимо ликвидировать значительные пробелы в опорных знаниях. Методика индивидуальной работы с этой группой в начале отличается очень медленным, а в последующем — постепенным нарастанием объема и сложности заданий, на исполнение которых необходимо уделять значительно больше времени, сравнительно с первой и второй группами. Для успешного выполнения учебной работы учащимися третьей группы использовался **вступительный инструктаж**, а также **письменные алгоритмы**, которые раскрывали структуру умений самостоятельной работы. При необходимости прибегали к демонстрации наглядных пособий. С точки зрения воспитательного воздействия учащиеся стимулировались к самостоятельной работе.

Планомерная целенаправленная работа с неслышащими учащимися выступает как необходимое условие в том случае, когда со стороны руководства и методистов вечерней школы обеспечивается надлежащая координация деятельности всего педагогического коллектива по формированию целостной системы учебно-познавательных умений и воспитание личностных качеств, необходимых для успешного школьного и послешкольного образования.

Исследование этого вопроса свидетельствует, что индивидуальное обучение в вечерних школах может стать универсальным подходом, но не следует забывать, что и групповая работа в классе имеет много положительного. Так, в частности, учащиеся, выполняя фронтальную работу, лучше понимают ценность личных усилий, поскольку имеют возможность сравнивать себя с другими, объективно оценивать уровень своих знаний и собственного развития, получать значительную часть учебной информации от своих сверстников из класса, развивать коллективистские качества личности. Поэтому одним из дидактических принципов обучения в специальной вечерней школе есть, на наш взгляд, продуманное, рациональное сочетание индивидуальной и групповой работы.

Наблюдения показали, что, в основном, значительное время на уроке используется на фронтальную работу. В очной форме обучения она доминирует на всех этапах урока независимо от характера изучаемого материала и уровня подготовки неслышащих учащихся. Индивидуальная работа с учениками на занятиях в классе занимает не более 10–12% времени, поэтому существует очевидное противоречие между наличием индивидуальных психо-физических особенностей и возможностей учащихся и практикой организованного обучения. В преодолении существующего противоречия заложен еще неиспользованный резерв повышения качества знаний неслышащих учащихся описанного типа учебного заведения.

Чтобы эффективно организовать индивидуальную и фронтальную работу, необходимо хорошо знать каждого ученика с его “сильными” и “слабыми” сторонами, учитывать возраст, семейное положение, жизненный опыт, профиль трудовой подготовки, количество и распределение свободного времени и т.д. Лучшим сурдопедагогам вечерних школ давно известно, что внимание педагога к ученику, сопереживание вместе с ним его успехов и неудач часто побуждают его к преодолению трудностей, меняют в лучшую сторону отношение учащихся к обучению.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЦЕЛИ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В. Липа

Славянский пединститут, Украина

Эффективность коррекционного обучения зависит прежде всего от правильного понимания самого процесса обучения, от его психолого-педагогической инструментальности. Задачей теории содержания общего и специального образования является педагогическая интерпретация социального заказа, выражающего требования общества к развитию личности. Содержание образования, как педагогическое воплощение социального заказа, рассматривается нами в общедидактическом аспекте с учетом реальных форм реализации этого содержания.

В общей педагогике выдвинут принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Его сущность заключается в том, что каждая единица содержания, как и их совокупность, рассматривается и конструируется (в соответствии с закономерностями и принципами обучения) с точки зрения доступности учащимся, связи единиц информации со способами их передачи учителями и усвоения учащимися, включая способы их репродуктивного и творческого применения. В условиях коррекционного обучения необходимо значительное усиление процессуального компонента, а именно: психологически обоснованных способов коррекции в процессе учебной деятельности.

Формирование содержания обучения в соответствии с общей целью образования как социального заказа предполагает конкретизацию социального опыта в знаниях, умениях и навыках, входящих в содержание учебных предметов, а также, наряду с проблемами содержания, проблемы определения оптимального конечного минимума знаний, подлежащих усвоению, проблема состава и структуры учебного плана, проблемы отбора содержания учебных предметов и взаимосвязи их содержания, проблемы видов деятельности, предусматриваемых для выполнения учебным материалом коррекционно-развивающих функций.

В общей педагогике при рассмотрении состава образования, как правило, психологический аспект выносится на последнее место. Выделяя психологический аспект, в котором состав содержания предстает как совокупность психологических элементов структуры

личности, которые необходимо формировать в процессе обучения, все перечисленные ранее аспекты (социальный заказ, состав образования) интегрируются под дидактическим углом зрения. **Коррекционная педагогика** на первое место должна ставить психологический аспект зрения, определяющий все остальные компоненты психолого-дидактической системы коррекционного обучения.

Предпринимались попытки (в частности, в бывшей ГДР) проанализировать взаимосвязи между критериями выбора целей, содержания и методов, определив при этом, что из социального опыта необходимо выбрать, а что оставить за пределами образования той или иной категории детей. Определяя набор учебных предметов для вспомогательной школы, мы не можем обойти ни одну сторону действительности, ни одной области человеческой деятельности, но возникают проблемы при определении конкретных умений и знаний, которые нужно усвоить ученикам.

Сегодняшнюю специальную школу характеризует во многом схоластика, отрыв от жизни, игнорирование многих психологических и социальных факторов в развитии детей. Учебные предметы существуют как бы сами по себе, изолированно друг от друга и от реальной жизни, хотя в России уже в дореволюционные учебные планы вспомогательных школ были включены наравне с учебными дисциплинами отдельные специальные интегрированные курсы, задача которых была дать сумму “реальных сведений”. Такими курсами были жизневедение и домоводство. Существующие в современной школе курсы социально-бытовой ориентировки и профессионально-трудового обучения не выполняют в достаточной мере интегративные функции, т.к. они имеют самостоятельное содержание, не пересекающееся с содержанием изучаемых во вспомогательной школе учебных предметов, которые, в свою очередь, не имеют выраженной социально-ориентированной направленности.

Неоднозначно воспринимаемый в общей педагогике подход к обучению Д. Дьюи (основные направления — приближение содержания образования к жизни, построение учебного процесса в соответствии с психологией обучения, активизация методов обучения, учет интересов и потребностей детей) еще не значит, что в коррекционной педагогике его идеи не должны занимать одно из ведущих мест. Социальные условия, специфические особенности детей создают потребность во введении в практику вспомогательной школы большего прагматизма. Академизм и прагматизм в школьном образовании должны быть подчинены главной цели — подготовке умственно отсталых детей к жизни.

Очень важно при этом обеспечение большой вариативности в применении знаний, перенос знаний, навыков в новые условия, интерпретация их в зависимости от социального, ситуативного контекста. Известно, что во многом успех любого человека зависит от социальной стабильности и незначительно — от уровня знаний и умений. Вспомогательная школа даже при совершеннейшей организации обучения не сформирует у своих воспитанников знания и умения на уровне даже слабого ученика массовой школы, но навыки приспособления к изменяющимся условиям, управления своим эмоциями она сформировать может.

Важно учитывать, что одним из критериев отбора учебного материала должен быть критерий релевантности его содержания интересам и потребностям ребенка. Знания о процессе обучения определяют “методическую аранжировку” учебного материала, выступая в форме конкретных норм деятельности ученика. Задачей прогностической коррекционной педагогики является установление внутренней структуры учебных предметов, структуры содержания образования в целом с точки зрения развития умственно отсталого ребенка и изменения этих структур и методов коррекционного обучения.

В. Н. Синев (1988), обобщая материалы исследований в олигофренопедагогике, предлагает различные типы учебно-познавательных заданий, выполнение которых требует активного мышления учащихся в единстве с другими познавательными процессами, что создает условия для предупреждения и коррекции недостатков содержательного компонента интеллектуального развития умственно отсталых школьников. Цели применения данных заданий заключаются в:

- 1) анализе воспринимаемого учебного материала в целях вычленения в нем главного, установления логического состава информации и т.д.;
- 2) сравнении изучаемых предметов и явлений по сходству и различию;
- 3) выделении существенных признаков в объектах изучения, их абстрагировании от варьирующих, несущественных признаков и дифференциации существенного и несущественного;
- 4) обобщении существенных признаков и выделении определений, понятий и закономерностей путем построения индуктивных умозаключений;
- 5) конкретизации обобщений для познания проявлений общего в единичном путем построения дедуктивных умозаключений;
- 6) соотношении наглядно-образных, обобщенно-образных, понятийно-вербальных, наглядно-символических форм отражения познаваемых объектов;

- 7) выявлении причинно-следственных связей в изучаемой информации, в т.ч. установлении “цепной причинности” в вариантах множественных причин или множественных следствий, а также осознании двусторонних отношений между компонентами каузальных зависимостей;
- 8) доказательстве и опровержении;
- 9) выборочном абстрагировании, воспризведении и применении фрагментов изученной информации в зависимости от заданной позиции ее рассмотрения;
- 10) составлении плана учебного текста и его собственного воспроизведения;
- 11) монологическом воспроизведении совокупности знаний в их логической системе;
- 12) критической оценке воспринимаемой информации;
- 13) воссоздании образов воображения;
- 14) переносе знаний, их практическом применении в условиях, все более и более отличающихся от тех, в которых они первоначально изучались.

Возможность и коррекционная целесообразность использования таких и подобных им заданий в работе с умственно отсталыми школьниками на соответствующем программном материале проверена в исследованиях и опыте вспомогательной школы, но как справедливо замечает В. Н. Синев, только использование их в системе позволяет осуществлять коррекционное воздействие на весь ансамбль выделенных выше качеств знаний олигофренов.

Таким образом, при определении содержания обучения умственно отсталых учащихся необходимо ориентироваться:

- на главную цель — социализацию выпускников вспомогательной школы;
- на изменяющиеся социально-экономические условия в обществе;
- на важность комплексного подхода при разработке учебных планов и программ вспомогательных школ;
- на возможность введения интегративных курсов, имеющих выраженную социально-ориентированную направленность;
- на вариативность содержания учебных предметов, учитывающих возможность разноуровневого его усвоения умственно отсталыми школьниками;
- на оптимальное соотношение абстрактных и конкретных знаний в содержании каждого учебного предмета;
- на включение в содержание учебников упражнений и заданий, направленных на реализацию системы целей коррекции различных сторон личности ребенка.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ГЛУХИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

И. Лобурец

Киев НПУ им. М. П. Драгоманова, Украина

Нами разработана система приемов воспитательной работы, вызывающих у глухих школьников познавательную эмоцию, стимулирующих выражение соответственных суждений, отношение к тем или иным событиям, нравственным нормам. В их основе лежит проблемно-поисковый способ, состоящий из следующих составных частей:

- 1) анализ проблемных вопросов;
- 2) анализ нравственных конфликтных ситуаций;
- 3) создание воображаемых ситуаций нравственного выбора близких к жизненному опыту учащихся;
- 4) анализ размышлений ровесников;
- 5) анализ противоречивых высказываний;
- 6) разбор этического содержания пословиц, поговорок, афоризмов, жизненных девизов.

Указанные приемы вызывают у глухих достаточно высокое интеллектуально-эмоциональное напряжение. При этом существует прямая связь между возрастом глухих учащихся и “удельным весом” вопросов, требующих различного уровня их внутренней активности.

Практическое применение этого стимула возможно в любой возрастной группе глухих детей. При этом главными условиями должны быть целевая установка и наличие материала, требующего определенных размышлений и анализа.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ КАК ВНУТРЕННЕГО ИСТОЧНИКА АКТИВНОСТИ НЕСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

Эдуард Пушкин

Киев НИИ дефектологии, Украина

В системе познавательных процессов одной из центральных проблем, которой уделены многочисленные исследования в отечествен-

ной и зарубежной психологии и дидактике, является изучение познавательной активности, ее внутренних источников. Среди последних серьезное внимание уделено потребностям.

Проблема развития познавательной активности детей в процессе общения, обучения в психологии и дидактике подвергается серьезному разностороннему изучению. Существенные особенности личности проявляются прежде всего в том, на что направлена её деятельность, какими потребностями и интересами она мотивируется, какими идеалами, взглядами, убеждениями руководствуется в своем поведении.

Психологи убедительно доказали, что потребность в межличностном общении возникает у ребенка в самом раннем возрасте. Ребенок адекватно реагирует на знакомый предмет, сам ищет в меру своих возможностей общения с ним. Потребность в общении обуславливает динамику и характер эмоционального развития ребёнка. Следует подчеркнуть, что проблема эмоционального развития неслышащих учеников не приобрела необходимого освещения ни в научной, ни в методической литературе. Состояние эмоционального развития индивида обуславливает продуктивность эмоциональных контактов. Развитие потребности в эмоциональных контактах у ребенка является одной из важнейших проблем специальной дидактики.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ С КАЗАХСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРОЙ И БЫТОМ

А. Сатова

Республика Казахстан

Установление суверенитета республик стало реалией сегодняшнего дня. В этих условиях возрастает ответственность вспомогательной школы в решении задачи максимальной подготовки учащихся к самостоятельной жизни и — как конечной цели — успешной социальной адаптации и интеграции в общество нормально развивающихся людей.

Понятие социальной адаптации включает в себя три основных аспекта: социально-трудовая адаптация, формирование личности, социально-бытовая адаптация. Наименее разработанной в специальной педагогике является проблема социально-бытовой адаптации.

Между тем, исследования Разуван Е. И., Стариченко Т. Н. показали, что социально-бытовая адаптация выпускников вспомогательной школы далеко не всегда проходит успешно. Отмечаются трудности рационального ведения домашнего хозяйства, планирования семейного бюджета, организации досуга, отстраненность от общественной жизни, национальной культуры и традиций. Причины этих затруднений связываются с особенностями психофизического развития умственно отсталых детей, а также несовершенством системы работы по социально-бытовой ориентации во вспомогательной школе.

Система работы по социально-бытовой ориентации во вспомогательной школе включает несколько направлений:

- специальные коррекционные занятия по социально-бытовой ориентации в старших классах;
- социально-бытовая ориентация учащихся в процессе обучения труду и преподавания общеобразовательных предметов;
- социально-бытовая ориентация учащихся в процессе воспитательной работы, осуществляемой на уроках и во внеурочное время в течение всего времени пребывания ребенка в школе.

Нами была поставлена цель — разработать пути ознакомления учащихся вспомогательной школы с казахскими национальными традициями, культурой и бытом в системе работы по социально-бытовой ориентации. В основу этой работы был положен принцип комплексного подхода и взаимосвязи специальных коррекционных занятий по социально-бытовой ориентации общеобразовательных предметов и воспитательной работы.

С этой целью была разработана программа ознакомления учащихся 5–7 классов вспомогательных школ с казахской национальной культурой и бытом, традициями взаимоотношений между людьми через уроки чтения, изобразительной деятельности, социально-бытовой ориентации, физической культуры и через внеклассную работу. Тематика уроков и внеклассных форм работы составлена с учетом программы вспомогательной школы по общеобразовательным предметам и социально-бытовой ориентации.

Значительное место в программе отводится внеклассным формам работы, поэтому успешность ее реализации определяется совместной деятельностью учителя и воспитателя.

Реализация данной программы, на наш взгляд, будет способствовать лучшей адаптации умственно отсталых детей в условиях суверенитета республики.

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ФЕНОЛОГИЧЕСКИХ НАБЛЮДЕНИЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Людмила Спивак
Славянский пединститут, Украина

В связи с перестройки системы народного образования проблема дальнейшего совершенствования содержания, структуры и процесса формирования у учащихся естественнонаучной картины мира как высшей формы систематизации знаний, важнейшего структурного компонента научного мировоззрения, приобрела особую значимость и актуальность. Значимость этой проблемы применительно к вспомогательной школе дополняется ее коррекционным аспектом. Поэтому возникает необходимость поиска эффективных путей реализации коррекционного потенциала фенологических наблюдений.

В олигофренопедагогике неоднократно подчеркивалось положительное влияние наблюдений учащихся за сезонными изменениями в природе на результаты учебной деятельности, коррекцию умственного развития (В. В. Воронкова, В. А. Грузинская, А. А. Исаенко, Е. А. Ковалева, Т. И. Пороцкая, В. А. Постовская, Л. В. Румянцева, Т. К. Ульянова, А. В. Усвайская, К. П. Ягодковский и др.). Вместе с тем, вопрос содержания и методики проведения фенологических наблюдений в старших классах вспомогательной школы не нашел еще должного теоретического и практического решения. Учитывая это, целью нашего исследования явилась разработка оптимального содержания фенологических наблюдений учащихся старших классов вспомогательной школы и методики их организации, способствующих формированию представлений школьников о сезонных изменениях в природе, так и усвоению программного материала по естествознанию.

Предложенное в нашем исследовании содержание программы фенологических наблюдений, определявшееся на основе учета изучаемого программного материала, обеспечивало:

- систематическое и целенаправленное восприятие учащимися объектов и явлений неживой и живой природы в их взаимосвязи;
- дифференциацию школьниками фаз сезонного развития фено-объектов одной группы;
- формирование целостного представления о сезоне и природе вообще.

Поскольку усвоение естественноведческих понятий обязательно должно включать собственные наблюдения учащихся за объектами живой и неживой природы (В. В. Всесвятский, Н. М. Верзилин, М. Е. Морей, Н. И. Пшеничный и др.), представлялось принципиальным обеспечить связь содержания фенологических наблюдений с программным материалом по естествознанию, в результате чего ожидалось достижение повышения качества усвоения программного материала по естествознанию, с одной стороны, и формирование у учащихся более полных и правильных представлений о сезоне и природе вообще, с другой.

Содержание экспериментальной программы включало ведение наблюдений учащихся одновременно за фенообъектами растительного и животного мира во взаимосвязи с изменениями погоды и сезонным трудом людей. В содержание наблюдений учащихся мы считали необходимым включение таких заданий, которые позволяли бы проследить также за развитием фенофаз внутри каждой группы (например развитие растений от всходов до образования семян), обеспечивая тем самым восприятие каждого отдельного растения или животного как вечноизменяющегося организма, взаимосвязанного с внешними факторами среды. Программа фенологических наблюдений включала также ведение наблюдений как за развитием всего организма (растительного или животного) в целом, так и за развитием его отдельных органов, но во взаимосвязи с изменениями других органов.

Реализация разработанного содержания фенологических наблюдений с целью обеспечения повышения качества изучения программного материала по естествознанию потребовала специального построения методики таких наблюдений.

Первый этап — **подготовительный**. Его цель — накопление и систематизация чувственного опыта учащихся в процессе наблюдения явлений природы. Фенологические наблюдения на этом этапе организуются с целью обогащения представлений школьников о разнообразии объектов и явлений природы. Наблюдая большое количество разнообразных новых и уже знакомых предметов и явлений, старшеклассники легче смогут обнаружить как общие существенные их признаки, связи и отношения, так и индивидуальные особенности. Первый этап выполняет и большую коррекционную роль, способствуя развитию у умственно отсталых детей наблюдательности, умения видеть, подмечать явления окружающей действительности, что особо важно при изучении природы.

Наблюдения на этом этапе не являются вполне самостоятельными. Деятельность учащихся регламентируется, а именно: четко

выделяются объекты наблюдений, указывается на какие признаки обратить внимание, как их зафиксировать. Подготовительный этап всегда предваряет изучение темы, время его проведения определяется тем, когда учащиеся смогут пронаблюдать необходимые явления.

Фенологические наблюдения, проводимые учащимися на втором, **основном этапе**, осуществляются с учетом предшествующего опыта, параллельно с изучением программного материала. Целью данного этапа является коррекция, обогащение и преобразование эмпирического опыта школьников. В частности, происходит усвоение и осознание основных компонентов и связей, определяющих систему на уровне теоретических обобщений: проверка, уточнение того, что восприняли учащиеся, объяснение собранных фактов. По сравнению с первым этапом фенологические наблюдения на втором этапе обеспечивают более точное, адекватное восприятие предметов и явлений природы.

Второй этап выполняет также большую коррекционную роль, способствуя развитию познавательных возможностей умственно отсталых учащихся. На втором этапе чувственно-образные представления учащихся, полученные путем первоначального синтеза в процессе восприятия на первом этапе, перерабатываются в понятия. После того, как на первом этапе знания учащихся обогатятся достаточным количеством наблюдений разнообразных предметов и явлений природы, на втором этапе умственно отсталые учащиеся должны будут выделять их общие существенные признаки и отношения.

Известно, что вести фенологические наблюдения — это не значит только собирать факты (I этап), но обязательно их обобщать, устанавливая связи, делать выводы (II этап), и главное — уметь их применять к объяснению наблюдаемых явлений. Эти функции и выполняет третий, **завершающий этап** фенологических наблюдений. Целью этого этапа является формирование у учащихся правильного понимания сущности сезонных изменений в жизни природы. На этом этапе учащиеся должны уточнить, перепроверить свои знания, полученные путем изучения программного материала и ведения наблюдений на первом и втором этапах, уметь дать объяснение наблюдаемым явлениям, т.е. должно произойти “сращивание” знаний учащихся, приобретенных путем наблюдений в природе и изучением программного материала на уроках. В этом заключается коррекционная сущность данного этапа.

Предложенная программа реализовалась в системе конкретных заданий для учащихся. Выполнение их предполагало использование разнообразных видов учебной деятельности умственно отсталых

учащихся, а именно: непосредственное различение и оценку предметов и явлений, выбор способов работы, а также построение диаграммы, заполнение таблиц, построение “фенологического дерева”, использование условных обозначений для записи состояния погоды. Содержание заданий предусматривало не только проведение наблюдений, а и осуществление школьниками умственных операций сравнения, выделения, исключения, обобщения определенных признаков предмета или явления природы. Располагались они по принципу усложнения. Все задания были собраны и систематизированы в специальных тетрадях. Учащимся предлагалось в свободное от занятий время, на прогулках, под руководством учителя, вместе с воспитателем вести регулярно фенологические наблюдения и ежедневно самостоятельно в одно и тоже время регистрировать состояние погоды. В конце каждого месяца проводились итоговые занятия по результатам фенологических наблюдений, составлялась температурная кривая, проводились обобщения, сравнения погоды по месяцам, оформлялось “фенологическое дерево”.

Установлено, что поэтапная организация фенологических наблюдений старшеклассников способствует существенному повышению качества усвоения учебного материала по естествознанию (знания о природе становятся более полными, системными, правильными), преодолению ими трудностей по овладению приемами и действиями при организации практической деятельности и ее регуляции. Принцип единства теории и практики нашел полное выражение в феноработе со старшеклассниками, в процессе которой обогатилась речь учеников за счет включения в активный фонд новых лексических компонентов, развилась самостоятельность, интерес к изучению природы, учащиеся приобрели ряд практических умений и навыков, тем самым создались предпосылки для их социальной адаптации.

Проведенное исследование позволяет конкретизировать одно из важных положений методики обучения умственно отсталых детей естествознанию — обеспечение коррекционной направленности содержания фенологических наблюдений данной категории учащихся.

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ДЕТЬМИ ЧУВСТВ И ПЕРЕЖИВАНИЙ ЧЕЛОВЕКА, ПРЕДСТАВЛЕННОГО СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. Тарасенко
г. Славянск, Украина

Произведения художественного творчества играют чрезвычайно важную роль в решении общих коррекционных задач вспомогательной школы. Они помогают выяснить степень понимания учениками нравственных качеств людей, наличие у них адекватной оценки поступков человека, умения соотносить поступки с мотивом. Определение качеств характера человека по его действиям способствует развитию у детей критического отношения к себе, своим личным поступкам, опосредованно влияет на воспитание положительных личностных качеств учащихся. В свою очередь правильное понимание и определение нравственных качеств человека характеризует особенности протекания у ребенка мыслительных процессов анализа, синтеза, обобщения, установления причинно-следственных отношений.

Большая роль в формировании положительной мотивации в овладении знаниями, личностном развитии учащихся принадлежит иллюстративному материалу, несущему усиленную эмоционально-нравственную нагрузку. Каждая новая структура эмоционального состояния, выраженная мимикой, пантомимикой является информативной для другого человека. В восприятии человека человеком большую роль играют личный жизненный опыт воспринимающего, его жизненные установки, ценностные моральные и нравственные ориентации, индивидуальные личностные особенности, мотивы деятельности (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон и др.).

Учитывая важность затронутой проблемы, нами было проведено исследование, целью которого было выявление особенностей понимания остросюжетных картинок с изображением поступков людей в различных ситуациях. Это исследование является одним из звеньев серии экспериментов, цель которых — изучение оптимальных условий психологического воздействия иллюстрации учебника на учащихся младшего школьного возраста.

В эксперименте участвовали учащиеся четвертого класса. Для реализации вышеизложенных задач была применена модифицированная методика опосредованного исследования личности — ТАТ.

Детям предлагались картинки с определенным сюжетом, по каждой из которых они должны были в свободном рассказе описать то, что по их мнению происходит (т.е. “объяснить момент”), оценить поступки действующих лиц, связать их с чувствами и переживаниями героев, осознать средства передачи эмоционального состояния человека. На сюжетных картинках изображалась конфликтная ситуация, позволяющая понять столкновение интересов действующих лиц. Содержание конфликтов было адекватно уровню ближайшего развития испытуемых, поскольку на картинках были изображены дети.

С целью более детального изучения понимания четвероклассниками эмоционального состояния героев испытуемым были предложены иллюстрации с разными по сложности сюжетами. Более простые по содержанию картинки выясняли адекватность эмоционального отношения детей к изображаемым событиям. Более сложные по содержанию картинки применялись для изучения понимания конфликта, эмоциональной реакции его участников, а также личностной оценки их поступков. В пересказах детей предполагалось выяснить оценку полноты содержания картинки, передачи сути конфликтной ситуации, описание эмоционального состояния действующих лиц со ссылкой на средства изобразительности, оценку переживаний героев и их поступков, личное отношение детей к каждому персонажу.

Анализ содержания рассказов учащихся показал, что большинство испытуемых ориентируются на смысловую сторону описания картинки. Следует подчеркнуть, что описание ситуации не является целью высказывания. Оно служит, главным образом, средством передачи сущности конфликтной ситуации. Стало очевидным, что по выражению лица героя дети определяли радость, грусть, усталость, печаль. При этом им не всегда удавалось точно подобрать соответствующие лексические средства, характеризующие эти чувства.

Дети не всегда были способны дифференцировать различные оттенки эмоционального состояния человека, что может быть обусловлено трудностью привлечения собственного жизненного опыта при осмыслении тех или иных ситуаций. Вместе с тем большинство испытуемых фиксировало свое внимание на существенных для понимания чувств героев изобразительных деталях: насупленные брови, взгляд изподлобья, крепко прижатый мяч и др. Но неумение актуализировать имеющийся опыт человеческого общения обуславливало трудности в понимании переживаний, затрудняло широкие обобщения.

Субъективным условием, влияющим на процесс понимания сюжетных картин умственно отсталыми, является недостаточное умение пользоваться знаниями. Опыт детей влияет не только на понимание задания, но и на понимание содержания изображенного. Понимание нового объекта или целой ситуации осуществляется на основе активизации имеющихся у ребенка знаний. Адекватность и полнота понимания сюжетных картин в большой мере определяется объемом и качеством знаний. Следовательно, личный опыт детей, их знания играют положительную роль в понимании изображенных ситуаций. Вместе с тем факты свидетельствуют, что личный опыт иногда отрицательно влияет на интерпретацию изображенного. Проявляется это в тех случаях, когда знания детей характеризуются однообразием, бедностью. Прошлый опыт может отрицательно влиять на понимание изображенного и у нормальных, и у умственно отсталых детей. У аномальных детей отрицательное влияние проявляется значительно чаще.

В процессе работы с картинками, где изображены различные эмоциональные состояния людей, дети-дебилы испытывают серьезные затруднения при дифференциации таких эмоциональных категорий, как гнев, страх, удивление, радость. Встречались грубые ошибки, заключающиеся в смешении положительных и отрицательных эмоций. Особые трудности вызывают картинки, по которым необходимо определять оттенки эмоционального состояния людей.

Вместе с тем, в ходе эксперимента работа с “масками” вызвала у детей большую активность, объясняемую повышенным интересом к новому, ранее незнакомому занятию. Это свидетельствует о том, что поддержание стимула к учению — один из основных принципов целенаправленного коррекционного обучения.

При включении в эксперимент целой серии обучающих факторов уровень правильной оценки детьми-дебилами событий, изображенных на картинках, а также степень понимания эмоциональных состояний персонажей значительно повысился. И хотя уровень словесно-логического мышления низок, словарь беден, все же степень адекватной оценки сюжета возросла.

Однако у разных детей неодинаково проявились способности связывать эмоциональное состояние людей с определенными жизненными ситуациями, находить связь между чувствами людей и их поступками даже в том случае, если содержание изображенной конфликтной ситуации находилось в зоне ближайшего развития. Это обстоятельство обуславливает, с одной стороны, необходимость работы по раннему эмоциональному развитию детей, а с другой —

свидетельствует о недостаточности использования изобразительных средств в эмоциональном воспитании ребенка.

Значительную трудность представило осознание таких качеств человека как благодарность, честность, уважение к человеку, поскольку понимание их было связано с опосредованным осмыслением изображенного события, с оценкой предшествующих и предполагаемых последующих событий. Кроме того, в эксперименте достаточно четко проявилась тенденция к индифференции в оценке поступков и черт характера действующих лиц у отдельных испытуемых.

Проведенное исследование выявило большие возможности эмоционального воздействия иллюстрации на учащихся младшего школьного возраста при условии эмоциональной насыщенности изображенных событий, выразительности и доступности изобразительных средств.

Исходя из ранее сказанного, чрезвычайно важно, начиная с младших классов, проводить целенаправленную работу по развитию умения распознавать настроение и внутреннее состояние человека по внешним проявлениям эмоций на лице. Это способствует полноценному общению как со сверстниками, так и со взрослыми людьми, способствует правильному восприятию учебного материала. В целом, способность к распознаванию чужих эмоций благоприятствует гармоничному развитию личности аномального ребенка, являясь составной частью эмоционального воспитания.

ИНТЕЛЛЕКТ И ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Л. И. Фомичева

г. Киев НПУ им. М. Драгоманова, Украина

Одним из основных теоретических положений нашего исследования интеллекта школьников с нарушениями слуха выступает положение о том, что интеллект является в известной степени независимым и самостоятельным на ранних этапах генезиса от развития языка и речи, и его развитие опосредствуется знаками различных типов. То есть, если в развитии интеллекта дошкольника есть возможность отойти от жесткого опосредствования интеллекта словом и направить его другими путями опосредствования (схемы, модели и др.), то относительно детей с нарушениями слуха данного возраста такая

возможность выступает коррекционным направлением при условии включенности знаков и систему обучения.

Современная теория психологии обучения базируется на положении о прямой зависимости уровня интеллектуального развития от характера спроектированного обучения (В. В. Давыдов, 1972; Б. Д. Эльконин, 1961; Г. С. Костюк, 1988; С. Д. Максименко, 1980; Г. П. Щедровицкий, 1971). Проект описывает еще не существующие объекты, принципиально может быть реализованным, а также должен быть нормативным, т.е. фиксировать доступный уровень выполнения. При этом главными показателями проекта является модель ребенка, педагогические и учебные задачи, этапы помощи. В связи с этим, ведущей задачей исследований по специальной психологии должно быть составление такого проекта обучения, который бы учитывал принципиальные положения компенсации.

Исследование интеллектуальной сферы показало наличие у дошкольников с нарушением слуха 6 уровней сформированности:

- первый уровень — оперирование обобщающими показателями относительно разноструктурного стимульного материала;
- второй уровень — оперирование разноуровневым строением по обобщающему стимульным материалом;
- третий уровень — оперирование полным набором критериев и разноуровневым обобщением стимульного материала с последующей иерархизацией выделенных критериев;
- четвертый уровень — оперирование системой автономного функционирования предметно-вещественных объектов;
- пятый уровень — оперирование обобщением как критериальным аппаратом с установлением полной системы за фрагментом материала;
- шестой уровень — оперирование вариативностью компоновки полной системы с определением и диагностикой вероятности условий построения полной системы.

Слабослышащие дети 2, 3, 4 лет не достигают даже первого уровня; количество детей 5 лет на первом уровне 15%; 6 лет — 20%; 7 лет — 45%; Глухие дети 2, 3, 4 лет также не достигают первого уровня; детей 5 лет — 5%; 6 лет — 15%; 7 лет 35%; на втором уровне детей 6 лет — 8%; 7 лет — 21% (по средневзвешенному показателю успеваемости).

Комплекс заданий констатирующего эксперимента на основе анализа полученных данных показал, что у слышащих детей овладение словом как высшим знаком опосредствуется широким использованием всех неречевых типов знаков. Главным признаком развития интеллекта слышащих детей является перекодирование одних знаков в другие. Вместе с тем, у слабослышащих и глухих детей неречевые

знаки в полном объеме не сформированы, не сформировано их перекодирование в вербальные типы знаков.

Важным в интеллектуальном развитии выступает характер действий, уровень сформированности которых определяет необходимость определенного вида помощи. Выяснилось, что в случаях, когда у ребенка сформированы обобщенные действия, он требует меньшей помощи и для успешного выполнения задания достаточно предъявления экспериментатором общего образца выполнения, в других случаях, когда обобщенное действие не сформировано, действие необходимо предъявлять соответственно полному объему его операций, что предусматривает помощь другого качества.

В формировании интеллекта глухих и слабослышащих детей от 2 до 7 лет в условиях полной или значительной несформированности языка и речи мы исходили из теоретического положения об опосредственности интеллекта знаком, широком его понимании и о продуктивности использования в дошкольном возрасте в норме развития знаковых средств разного типа. В связи с этим мы разработали компенсаторный знаковый механизм, который включает в себя невербальные и вербальные знаковые средства, систему их сквозного кодирования, перекодирования, декодирования, которая обеспечивает переход от низшего к высшему уровню невербальных знаков, от невербальных типов знаков к вербальным.

С целью обеспечения формирования интеллекта на вербальных знаках было осуществлено их изучение, разработка и систематизация, выяснено, что развитие интеллекта опосредствовано характером знаков, которые используют дети. Мы выделяем такие критерии знаков: мерность, подобие, функция, вариативность, контекстность, динамичность, компонентность.

Весь объем признаков, которые сведены соответственно определенному уровню и возрасту ребенка и экспериментально проверены, образует полную характеристику видов знаков на каждом возрастном периоде и служит уровнем развития и экспертными показателями к системе отбора знаков в проектировании обучения:

- 2–3 года: реальные, муляжные; объемные, плоскостные; монофункциональные; инвариантные; стимулирующие, свободные; статические; достаточные, незначимые;
- 3–4 года: иконичные; плоскостно-пространственные; монофункциональные; преобразующие; инвариантные; стимулирующие; свободные; статические; достаточные, незначимые;
- 4–5 лет: схематические; плоскостные; минифункциональные; частичные; поливариантные; индифферентные; зависимые; динамические; полные; значимые;

6—7 лет: абстрактные; плоскостные; полифункциональные; переходные; мультивариантные; индифферентные; зависимые; динамические; полные; системообразующие.

Динамика же формирования операциональной сферы зависит от возраста ребенка и служит исходным показателем уровня интеллекта предыдущего возраста и конечным показателем интеллектуального развития последующего возрастного периода. Исходя из анализа представленного выше материала относительно определенного нами эталонного содержания ознакомления с окружающим, разработана операциональная модель обучения и развития детей от 2 до 7 лет:

2 года: центрация родовая, родовая структуризация;

3 года: количество и родовая структуризация, центрация родовая (расширенная);

4 года: структуризация, центрация видовая, децентрация родовая;

5 лет: количество и видовая структуризация, центрация видовая и родовая, децентрация видовая и родовая, перецентрация видовая;

6 лет: родо-видовая структуризация, центрация родо-видовая, перецентрация видовая и родовая;

7 лет: количество и родо-видовая структуризация, центрация родо-видовая, децентрация родо-видовая, перецентрация родо-видовая.

Компенсаторный путь формирования интеллекта детей с недостатками слуха состоит в системном включении знаковых механизмов в операциональную сферу деятельности.

Влияние на интенсификацию интеллектуального развития детерминируется включением операциональных и знаковых механизмов в деятельность ребенка. Наше исследование показало, что интеллектуальному развитию детей способствует такое разделение функций между педагогом и ребенком, которое опирается на последовательное уменьшение помощи при выполнении ребенком задания.

По этому критерию нами выделены десять последовательных этапов: первый этап — констатирование и выделение (ребенку полностью представляется технологический ход выполнения задания в развернутых внешних действиях и операциях); второй этап — этап сопряженного выполнения по операциям (взрослый выполняет задание руками ребенка, на основе действий и операций); третий этап — отражение действия по операциям (взрослый делает одну операцию — за ним эту же операцию повторяет ребенок); четвертый этап — воссоздание по действиям; пятый этап — воссоздание по заданному циклу всей последовательности действий (развернутая в операциях последовательность действий представлена внешне); шестой этап — этап постоянной во времени зафиксированной развернутой последовательности действий (представление последо-

вательности действий, зафиксированных в развернутом представлении технологии); седьмой этап — выполнение действий по представленному конечному результату с самостоятельным развертыванием последовательности действий; восьмой этап — выполнение действий по словесному обозначению последовательности действий; девятый этап — вербальная инструкция соответственно последовательности действий; десятый этап — самостоятельное воссоздание по заданному конечному результату.

При обучении слышащих дошкольников шестой и седьмой этапы отсутствуют. Это связано с тем, что интериоризация действий базируется на параллельном с реальным действием вербальном их сопровождении. Поэтому первый, второй, третий, шестой и седьмой этапы являются специфическими этапами обучения дошкольников с недостатками слуха. По третьему этапу возможно определение зоны ближайшего развития ребенка дошкольного возраста с недостатками слуха.

ОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Рита Якубовская

Киев НИИ дефектологии, Украина

Активизация познавательной деятельности учащихся с недостатками слуха — актуальная проблема современной специальной школы.

Учитывая факт существенных отклонений от нормы в общем и речевом развитии неслышащих учащихся вследствие ограниченного и видоизменённого их взаимодействия с окружающими, познавательную деятельность следует рассматривать не только как существенную задачу школьного обучения, но и как кардинальный путь осознанного усвоения знаний, возможность интеллектуального развития, необходимое условие становления и жизнедеятельности личности глухого школьника.

Экспериментальные данные дают основания утверждать, что активная познавательная деятельность учащихся, поставленная в центр комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу специальной школы, может повысить его эффективность. В частности, именно она обеспечивает соответствующий уровень речевого развития, широкий по объёму словарный запас, разнообразную

терминологическую лексику и фразеологию в соответствии с требованиями каждого учебного предмета, что необходимо для овладения курсами школьных дисциплин: гуманитарного, естественного цикла предметов, физкультуры, изобразительной деятельности и т.д.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ САМОКОНТРОЛЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Лариса Яровая

г Киев, НИИ дефектологии, Украина

Крайне низкий уровень развития у умственно отсталых учащихся способности самостоятельно контролировать свою деятельность существенно снижает эффективность их обучения, затрудняет коррекцию их познавательной деятельности и личности. Кроме того, учителя вспомогательной школы испытывают значительные трудности в индивидуализации и дифференциации процесса формирования самоконтроля.

Для решения этих и других задач исследовались возможности компьютера, который позволяет объективировать все компоненты учебной деятельности (и в первую очередь самопроверку), “опредмечивает” умственную деятельность учащихся, предоставляет им возможность опосредованно оценивать свои действия, осуществлять постоянный и сплошной самоконтроль не только результатов, но и самого процесса усвоения знаний.

Полученные предварительные данные дают основание считать, что использование компьютера обогатит традиционную методику формирования у умственно отсталых школьников самоконтроля, обеспечивая коррекцию и развитие всех основных его компонентов: мотивационного, операционного и интеллектуального.

VII

Keel, kõne ja suhtlemine
Speech, language and communication
Язык речь и коммуникация

KAKSKEELSE LAPSE KÕNE ARENGUT MÕJUTAVAD TEGURID

Merit Hallap
Tartu Ülikool

Kakskeelsus pole kaasaegsetes ühiskondades ei ühiskondliku ega indivi-
duaalse nähtusena sugugi erandlik fenomen, aga kakskeelse lapse arengu
probleemid on ükskeelse lapse kõne uurimise kõrval tõusnud keele-,
psühholoogia, sotsioloogia jm teadlaste huviorbiiti alles viimastel aasta-
kümmetel. Siiski on uurimuste ebaühtlase/puuduliku metoodika tõttu siiani
vastamata paljud olulised küsimused, nagu näiteks mil määral sarnaneb
kakskeelse lapse areng, sh kõne areng, ükskeelse omale ning mis, võrrel-
des ükskeelse lapsega, mõjutab kakskeelse lapse arengut. Käesolevas
artiklis antaksegi kirjanduse põhjal ülevaade mõnedest kakskeelse lapse
kõne arengut mõjutavatest teguritest.

Kakskeelsus ei ole kahe keele summa, vaid unikaalne keelte kom-
binatsioon ja integratsioon. E. Oksaar (1983) määratleb kakskeelsust kui
inimese võimet kasutada siin ja seal kahte või enam keelt suhtlemis-
vahendina enamikes suhtlemissituatsioonides ja oskust vajadusel ümber
lülituda ühelt keelelt teisele. Reaalsus ei nõua kakskeelselt inimeselt, et ta
kasutaks oma mõlemaid keeli kõikides situatsioonides, vaid keelte jao-
tuses mängib rolli hulk sotsiaalseid ja psühholoogilisi tegureid. Seega on
ka käsitlus tasakaalus bilingvismist (ehk ambilingvismist) kui kahe keele
võrdselt heast oskusest idealistlik, kuna teatud eluvaldkondades ja
suhtlemissituatsioonides domineerib üks, teistes teine keel. Samas tuleks
meeles pidada, et inimesel võib üks keel küll domineerida, aga tal ei
pruugi olla kummagi keele head oskust (semilingvismi kontseptsioon).

Kakskeelsuse uurijad (B. McLaughlin, S. Romaine, C. Baker, F. Ge-
nesee jpt) eristavad lähtuvalt kahe keele omandamise algusajast termineid
simultaanne ja suktsessiivne kahe keele omandamine, viidates vastavalt
kahe keele omandamise algusele sünnist kuni erinevate autorite andmetel
2–5 eluaastani ja peale eelmainitud perioodi. Simultaanses bilingvismist
rääkides on kasutatud ka termineid “kakskeelne areng” ja “bilingvism
esimese keelena”. Samas on suktsessiivses kahe keele omandamisest rää-
kides kasutatud veel terminit “teise keele omandamine”, rõhutades, et
tegemist pole kakskeelsuse, vaid pärast esimese keele omandamist veel
teise keele lisamisega. Simultaanse ja suktsessiivse kahe keele oman-

damise erinevused tulenevad F. Genesee (1993) arvates eelkõige erinevustest keele omandamise võimes, kognitiivsetes võimetes ja lingvistilistes ning üldistes teadmistes maailmast. Siiski pole sugugi kõik kakskeelsuse uurijad seisukohal, et tegemist on kahe erineva nähtusega.

Teadmata on, millisel määral erinevad tegurid täpselt mõjutavad teise keele omandamist. Oluline küsimus kakskeelsuse arengus on sisestuse (inglise k. *input*) roll. Siinkohal peaks teadma:

1. Mis keelt iga lapsevanem oskab rääkida?
2. Mis keelt iga vanem lapsega tegelikult praktikas räägib?
3. Mis keelt (keeli) räägivad lapsega teised pereliikmed?
4. Mis keelega puutub laps kokku ühiskonnas?

Kui esimese keele omandamise teooriad on sisestust käsitletud kõne arengut toetava tegurina, siis teise keele omandamise teooriad on tavatsenud sisestusele omistada olulisemat, s.o kõne arengut mõjutavat rolli.

K. Mogford ja D. Bishop (1993) märgivad, et kakskeelsetele lastele suunatud sisestus erineb ükskeelsete omast kahe nüansi poolest:

(1) Kakskeelne laps peab õppima, missugused sisestuse osad kuuluvad ühe või teise keele juurde. Sellega on seletatud ka paljudele kakskeelsetele lastele iseloomulikku kahe keele segistamist (*code-mixing*), mis tavaliselt esineb rohkem kõne arengu algetappidel. Samas on oldud ka seisukohal, et keelte segistamist saab osaliselt selgitada sellega, et täiskasvanud ise kasutavad kakskeelsete lastega suheldes ütlusi, mis koosnevad kahe keele elementidest.

(2) Üldise kokkupuute hulk (sisestuse hulk) mõlema keelega on teise keele kasutamise arvel väiksem. Toodud tegur ilmselt toetab seisukohta, et sisestuse hulk ei ole kõne arengu kõige olulisem määraja, vastasel korral oleksid kõik kakskeelsed lapsed oma kõne arengus maha jäänud. Pigem on oluline sisestuse tüüp/kvaliteet. On kaks äärmuslikku sisestuse võimalust — kahe keele täielik eristamine või eristamise puudumine, enamik situatsioone jääb siiski nende vahele. A. De Houwer'i (1995) ja teiste uurijate väitel peetakse traditsiooniliselt "üks keel — üks inimene/keskkond" sisestuse tüüpi kõige sobivamaks, kindlustamaks häireteta ja keelte minimaalse segistamisega kakskeelne areng. Selle meetodi eelisenähtud varase metalingvistilise teadlikkuse kujunemist, mis on aluseks heale tõlkeoskusele. Kuna kakskeelse lapse lingvistiline keskkond on potentsiaalselt muutuv, võib input ühes keeles ajutiselt lakata, mis võib kaasa tuua mõningase keelekaotuse vastavas keeles. Selle tulemusena võib muutuda domineeriv keel. Mõlema keele oskuse tase ja ka vanus enne sisestuse tingimuste muutust mängivad rolli selles, mil määral keele oskus areneb/säilib.

S. Romaine'i (1995) väitel võivad keelestruktuuride arengut kakskeelses situatsioonis mõjutada lapse ja vanemate interaktsiooni mudelid

ning vanemate järjekindlus keele valikul. Vanematel kujunevad erinevad strateegiad lapse kahe keele elemente sisaldavatele ütlustele ja “valele” keelevalikule reageerimisel. A. De Houwer (1995) teeb Idiazabal’i, Goodz’i, Lanza, Garcia tööde põhjal kokkuvõtte täheldatud strateegiatest:

- kahe keele elemente sisaldava ütluse otsene ja regulaarne korri-geerimine,
- lapse ütluse kordamine ja järgnev tõlkimine teise keelde (laiendami-sega või ilma),
- kahe keele elemente sisaldavatele ütlustele ka ise samalaadsete ütlustega vastamine,
- kahe keele elemente sisaldavate ütluste kasutamine selgitamiseks, rõhutamiseks jm.

On täheldatud ka tendentsi, et emad ja isad eelistavad erinevaid stra-teegiaid: isad tunduvad soosivat enam “üks keel — üks inimene” sisestuse tüüpi. Ükskõik mis keele kasuks vanemad lastega suheldes otsustavad, on igal juhul oluline, et lapsed kogeksid nn “sotsiolingvistiliselt autentset” (mõiste Deuchar’ilt) sisestust. Kui sisestus “üks keel — üks inimene” on ebaloomulik/kunstlik vanemate jaoks, ei peaks seda kasutama.

Huvi on pakkunud ja palju on uuritud ka ea mõju kakskeelsuse arengule. Kirjandus ei viita selgele suhtele ea ja teise keele omandamise vahel. A. Carrasquillo (1987) märgib, et uurimused toetavad arvamust, et vanemad lapsed õpivad teise keele ära kiiremini, nooremad paremini. Vanemate õppijate/omandajate suurem kiirus on tingitud nende kogni-tiivsete oskuste ülekaalust, samas nooremate hilisem edukus aga kauem kestvast motivatsioonist ja madalamast afektiivsest filtrist (s.o suurem enesekindlus ja väiksem ärevus). A. Carrasquillo kirjutab: “On aina vä- hem ja vähem põhjust eitada, et uut keelt analüüsitakse, integreeritakse ja kasutatakse paremini, kui selle omandamist alustatakse nooremas eas, mil keele kasutuse tingib sotsiaalse interaktsiooni ja peamiste vajaduste rahul- damise tarve.” Samuti võib asümmeetria varase arengu ja hilisema edu- kuse vahel tuleneda erinevatest õppimismehhanismidest. G. Slavoff’i ja J. S. Johnson’i uurimus (1995) eri vanuses laste teise keele grammatiliste aspektide omandamisest näitas, et nooremate eelis ei hakka ilmnema enne, kui hakatakse omandama keerulisi keelestruktuure. Tulemused viitasid ka sellele, et erinevus õppimismehhanismis ei ilmne enne 14–15 aastat.

C. Baker (1996) annab ülevaate mitmetest uurimustest, sh D. Single- ton’i (1989) töödest, mille põhjal saab väita, et

- (1) nooremad õppijad/omandajad ei ole vanematest üldiselt märgatavalt edukamad,
- (2) varases lapseas kahe keele omandamist alustavad lapsed tunduvad saavutavat kõrgema keeleoskuse taseme (seotud individuaalse

õppimispsühholoogiaga ja sotsiaalse kontekstiga, milles keelt omandatakse ja säilitatakse),

- (3) ei ole eaga seotud õppimis/omandamisearasusi — keelestruktuuride omandamise järjekord on sama,
- (4) ei ole kriitilisi perioode, mil teist keelt ei tohiks või peaks omandama hakkama,
- (5) vanemad teise keele omandajad/õppijad tunduvad kiiremini õppivat formaalse õpetuse käigus.

On märgitud veel üht vanematele teise keele omandajatele iseloomulikku iseärasust — võrreldes noorematega, on täheldatud suuremat esimese keele mõju. Pole ühtset arvamust, kas teadmised esimesest keelest abistavad või pidurdavad teise keele omandamist. F. Genesee (1993) on seisukohal, et eelnevad lingvistilised teadmised võivad kergendada esimese keelega sarnaste teise keele struktuuride omandamist.

Kahe keele omandamisele iseloomulikku vastastikust sõltuvust (*interdependence*) defineeritakse kui ühe keele grammatika süsteemset mõju omandamise ajal teise keele grammatikale, põhjustades erinevusi kakskeelse lapse arengu mudelites ja kiiruses, võrreldes monolingvistidega (J. Paradis, F. Genesee, 1996). Kirjanduses on toodud välja 3 potentsiaalset vastastikuse sõltuvuse ilmingut/avaldust:

- Siire (*transfer*) — ühe keele grammatika omaduse/elementi ülekanne teise keelde, mis toimub kõige tõenäolisemalt siis, kui laps on ühes keeles saavutanud süntaksi arengus arenenuma taseme kui teises.
- Aktseleeratsioon (*acceleration*) — grammatika mingi omadus/element ilmub enne, kui on eakohane/normaalne ükskeelse lapse arengus. Ka selle nähtuse puhul on ühes keeles parem süntaksi tase kui teises.
- Viivitus/aeglustumine (*delay*) — üldise omandamise tempo langus, võrreldes ükskeelse lapse arenguprotsessi kuluga.

Kõige enam on täheldatud siiret (näiteks M. M. Vihman, M. Swain jt).

Mitmed uurijad on vastastikust sõltuvust nimetanud ka interferentsiks, millele on sageli antud negatiivne alatoon, viidates kakskeelse inimese mittetäielikule keeleoskusele (seega sisuliselt pole täiesti kattuv eelpakutud seletusega). Laiemas tähenduses mõistetakse interferentsi all vigu, mis tekivad keelte kontakteerumisel. U. Weinreich (1974) rõhutab, et tegemist on mudeli ümberkorraldusega võõraste elementide sissetungimise tagajärjel keele kõrgematesse tasanditesse. Ühtlasi arvab ta, et mida suuremad on erinevused keelesüsteemide vahel, seda suurem on interferentsi võimalus. Viimase seisukohaga aga sugugi kõik uurijad ei nõustu. Interferentsi tulemusena esinev koodide segistamine (ingl. k *code-mixing*) on kahe keele elementide, sh nii foneetiliste, morfoloogiliste, leksikaalsete, süntaktiliste, semantiliste kui ka pragmaatiliste, kooseksisteerimine ühes ütluses (F. Genesee). Keelte süvastruktuurid arvatakse vastasmõjule

mitte alluvat. Koodide segistamist on täheldanud enamik kakskeelsuse uurijaid, sh ka eesti–rootsi bilingvismi uurinud E. Oksaar ning eesti–inglise bilingvismi uurinud M. Vihman. Üldiselt on väidetud, et seda esineb enam varastel kakskeelsuse arengu etappidel ning väheneb ea ja keeleoskuse/kogemuse kasvades (C. Baker, 1996). Arvatavasti esineb rohkem “nõrgema” keele elementide siiret tugevamasse keelde.

Kahte keelt simultaanselt omandava lapse ekstensiivse lingvistilise interaktsiooni staadiumi, mil kahte keelesüsteemi segistatakse, on kasutatud tõestusena ühtse keelesüsteemi teooriale (*Unitary Language System Hypothesis*), mille kohaselt kulgeb lapse kõne areng ühtselt leksikaalselt ja süntaktiliselt süsteemilt nende diferentseerimisele 2–3 aasta vanuses (T. Taeschner, 1983). On aga põhjust kahelda, kas esitatud mudel kirjeldab/selgitab õigesti kakskeelsuse omandamise protsessi. Sellele süsteemile on vastandatud keelte lahus/eraldi arengu hüpotees (*Separate Development Hypothesis*), mille kohaselt koolieeliku morfosüntaktiline areng kulgeb mõlemas keeles eraldi viisil, kui laps puutub kahe keelega kokku sünnist alates ja kui neid keeli ka esitatakse eraldi viisil (A. De Houwer, 1995). Seisukoht toetab arvamust, et kahe keele simultaanse omandamise korral on keelte vastasmõju minimaalne. Järelikult on alust arvata, et kahe keele vastastikuse mõju ulatus ja täpne olemus sõltuvad kõneleja mõlema keele oskusest ja keelte spetsiifiliste joonte sarnasusest/erinevusest. Rohkem peaks arvestama ka keel(t)e domineerimist ja omandamisviisi.

Seega pole ükskeelse lapse ja kaht keelt simultaanselt omandava lapse kõne areng põhimõtteliselt erinev. Kakskeelsed lapsed kasutavad samu omandamisstrateegiaid mis ükskeelsedki, neil arenevad diferentseeritud keelesüsteemid algusest peale ja nad on suutelised sõltuvalt kontekstist kasutama oma erinevaid keelesüsteeme. Teist keelt peale primaarse kõne arengu perioodi omandavatel inimestel mõjutavad oluliselt kõne arengut eelnevad teadmised esimesest keelest ja kuna teise keele suksessiivse omandamise korral saavutatakse väga erinevaid tulemusi/keelesokuse tasemeid, omavad ilmselt suuremat kaalu ka individuaalsed erinevused nagu iga, omandamisviis, motivatsioon, keelega kokkupuute hulk jms. Lahendamata on ja tõenäoliselt jääb veel aastateks siiski küsimus, mis on “normaalne” kakskeelne areng ja mida saab lugeda hälbimiseks. Abi peaks olema sellestki, kui teada kakskeelset arengut mõjutavaid tegureid.

Eestis on siiani kakskeelsust uuritud vähe. Viimasel ajal on küll hakatud enam tähelepanu pöörama vene keelt kõneleva elanikkonna integreerimisele Eesti ühiskonda. Pole aga longitudinaalseid uurimusi bilingvismi mõjust eesti–vene kakskeelsete laste kõnearengule ning kindlasti peaks uurima kakskeelsuse võimalikku mõju puuetega laste arengule.

Kirjandus

- Baker, C.** Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 2nd edition. Bath Press, 1996. 445 pp.
- Carrasquillo, A.** Bilingualism, Early Language and Cognitive Development. In Home and School: Early Language and Reading. Ed by B. Fillion, C. Hedley, E. DiMartino. Alex Publishing Corporation, 1987. Pp 123–134.
- De Houwer, A.** Bilingual Language Acquisition. In The Handbook of Child Language. Ed by P. Fletcher and B. MacWhinney. Blackwell Publishers, 1995. Pp 219–250.
- Genesee, G.** Bilingual Language Development in Preschool Children. In Language Development in Exceptional Circumstances. Bishop, D., Mogford, K. Lawrence Erlbaum, 1993. Pp 63–80.
- Oksaar, E.** Multilingualism and Multiculturalism from the linguist's point of view. Oxford, 1983. Pp 17–38.
- Paradis, J., Genesee, F.** Syntactic Acquisition in Bilingual Children. Autonomous or Independent? In Studies in Second Language Acquisition., Vol. 18. No 1. March, 1996. Cambridge University Press. Pp 1–25.
- Romaine, S.** Bilingualism. 2nd edition. Blackwell Publishers Ltd, 1995. 384 pp.
- Slavoff, G. R., Johnson, J. S.** The effects of age on the rate of learning a second language. In Studies in Second Language Acquisition. Vol. 17. No. 1. March, 1995. Cambridge University Press. Pp 1–16.
- Taeschner, T.** The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children. Springer-Verlag, 1983. 240 pp.
- Weinreich, U.** Languages in Contact. Mouton, 1974. 149 pp.

VIIPEKEELE TÕLGI ROLLIST

Liivi Hollman
Eesti Kurtide Liit

Tõlgi põhiülesandeks on olla informatsiooni vahendaja kommunikatsiooni kahe osapoole vahel. Selleks, et sõnum võimalikult täpselt ja adekvaatselt edasi anda, peab tõlk tundam mõlemat keelt ja kultuuri. Oma töös järgib tõlk eetikakoodeksit, mis muu hulgas tähendab seda, et ta jääb tõlkesituatsioonis erapooletuks, ei avalda oma arvamust ega sekku vestlusesse. Seega tõlk on vahendaja rollis.

Viipekeele tõlk on tõlkimise kõrval täitnud ka sotsiaaltöötaja, abiõpetaja, eestkostja jm. rolle. Kurtide eneseteadvuse tõusuga ja õppimisvõimaluste laienemisega on muutumas ka arusaamine tõlgi rollist. Vajatakse haritud tõlke, kes kahe keele valdamise kõrval on teadlikud ka enda kui tõlgi õigustest ja kohustustest. Mida parem on tõlk, seda efektiivsem

on kuulmispuudega inimeste integratsiooniprotsess ning seda nõudlikumad on omakorda kurdid tõlkide suhtes. See on vastastikuse positiivse mõjutamise protsess, mis tagab mõlemapoolse arengu. Muutused ei toimu aga hetkega ja valutult.

1996. aastal alustati viipekeele tõlkide esimese koolitusprojektiga Eestis. Kursus oli kaheaastane ja mõeldud eeskätt tegevõlkidele. Kursuse eel ja selle lõppedes viidi selles osalevate tõlkide hulgas läbi küsitlus viipekeele tõlgi rollist suhtlemisprotsessis. Samalaadsed küsitlused viidi läbi ka viipekeele tõlketeenust kasutavate kurtide ja kuuljate klientide hulgas.

Ettekanne käsitleb:

- viipekeele tõlkide nägemust tõlgi rollist ja selle muutumist kahe aasta jooksul;
- kuulmispuuetega inimeste ootusi tõlkidele, tõlgi käitumisele tõlkesituatsioonis ja tõlgi isiksusele. Antud ootusi mõjutavaid faktoreid;
- kuuljate klientide arusaama viipekeele tõlgi rollist ja ülesannetest.

TÜDRUKUTE JA POISTE SUHTLUSVIISIDE KASUTAMISE ERINEVUSED KÕNE-EELSEL PERIOODIL

Birgit Kaasik

Rehabilitatsioonikeskus "Käo"

Sissejuhatus

Käesolevas artiklis vaadeldakse tüdrukute ja poiste suhtlusviiside ja nende kasutamise erinevusi kõne-eelse **kavatsusliku kommunikatsiooni** etapil, mil eneseväljenduseks kasutatavad vahendid on juba tahtlikult suhtluspartnerile suunatud. Soolistele erinevustele kõne-eesel perioodil on eelnevalt suhteliselt vähe tähelepanu pööratud. Kuid on teada, et tüdrukud arenevad mingil määral poistest kiiremini (Sillanpää, 1996, 18). Ka keele omandamine algab neil varem ning kõnehälbeid esineb harvem (Leiwo, 1989, 69). Kui enamus tüdrukuid õpivad rääkima 1.5–2-, siis poisid — 2–3-aastaselt. Kuna kõne arengu üks eeltingimusi on tahtliku kommunikatsiooni kujunemine kõne-eelesel etapil (Camaioni, 1993, 94; Dall'Oglio jt, 1994, 1092; Wetherby jt. 1988, 240 jt). Oleks otstarbekas uurida, kas ka nimetatud perioodil esineb tüdrukute ja poiste suhtlemise erinevusi.

Käesolevas artiklis kirjeldatud uurimuses osalesid eakohase arenguga ning *diplegia spastica* diagnoosiga lapsed. Nimetatud diagnoos väljendub eelkõige motoorse puudena, mil kahjustustest on haaratud kõik jäsemed,

kuid alumised on tunduvalt spastilisemad. Diagnoosi kergema raskusastme korral võib eeldada head psüühilist arengut ning normilähedast kätemotoorikat, mistõttu motoorne puue ei tohiks olemasoleva suhtlusprogrammi rakendamist otseselt takistada.

Nimetatud perioodil rakendatakse järgmisi kommunikatiivseid **funktsioone**: indikatiivne, nominatiivne, regulatiivne (Issenina, 1986, 45). Indikatiivsel eesmärgil laps ei nimeta objekte või sündmusi, vaid näitab neid. Kui sõna muutub lapse jaoks üheks objekti tunnuseks, ilmneb nominatiivne funktsioon. Regulatiivse funktsiooni abil juhitakse täiskasvanu käitumist vastavalt oma soovile.

Kõne-eelsel etapil on täiskasvanu toetav osalus suhtlemises vältimatu. Ühelt poolt vajab laps emotsionaalset suhtluspartnerit, teisalt annab täiskasvanu lapsele suhtlemises õige käitumismalli. Lisaks võivad vanemate ja teiste täiskasvanute rollikäitumisega seotud sotsiaalsed tegurid mõjutada sooliste erinevuste teket (Leiwo, 1989, 70).

Seega vaadeldakse käesolevas artiklis tüdrukute ja poiste erinevust kavatsusliku kommunikatsiooni etapil. On teada, et tüdrukutel algab keele omandamine varem ning ka rääkima hakatakse enne poisse. Seetõttu olekski otstarbekas teada, kas soolisi erinevusi esineb juba kõne-eelsel etapil.

Eesmärk ja metoodika

Uurimuse eesmärgiks on selgitada kõne-eelsel perioodil tüdrukute ja poiste suhtlusviiside kasutamise erinevused motoorse puudega (*diplegia spastica*) ning eakohase arenguga lastel.

Kasutatavad suhtlusviisid on käsitletaval arenguetapil järgmised:

- 1) žestikulaarsed (näitamine, andmine, osutamine);
- 2) vokaalsed (häälikukombinatsioon või lihtsalt häälitsus);
- 3) verbaalsed (ühesõnaline väljend);
- 4) žestikulaarsed ja vokaalsed (žesti saadab häälitsus või häälikutekombinatsioon, lalin);
- 5) žestikulaarsed ja verbaalsed (žesti ja sõna kombinatsioon, kus kõne ja žest edastavad sama (I) või erinevat (II) informatsiooni).

Lisaks kasutatakse:

- 1) kontaktiga arvestavaid liigutuslikke žeste, nt omaalgatuslik lehvitamine, kui keegi lahkub või kui soovitakse kellegi lahkumist; kätesirutamine, kui soovitakse sülle võtmist; pearaputamine eituse korral jne;
- 2) suuremat üldistusastet nõudvaid referentaalseid, tähendust omavaid žeste, viipeid.

Nimetatud suhtlusviise kasutatakse järgmistes funktsioonides:

- 1) indikatiivne — kasutatakse lapse tähelepanu fookusesse jäävale objektile, sündmusele osutamiseks (*comment*) või sõnumi mõistmise korral (kinnitus);

- 2) nominatiivne — so objekti, tegevuse jms nimetamine;
- 3) regulatiivne — so objekti, tegevuse, informatsiooni nõudmine, protest, täiskasvanu kutsumine.

Eksperimendis osales 20 neuroloogilise diagnoosiga *diplegia spastica* (I rühm) ning 10 oletatavasti eakohase arenguga last (II rühm). I rühma kuulus 10 tüdrukut, kelle keskmine vanus (kv) oli 0.11. (0.10–1.8.) ning 10 poissi, kv — 1.2. (0.10–2.2.). Kolmel poisil esines lisadiagnoos: kuulmislangus (1), *hydrocephalia* (1), *retardatio mentalis* kõne arengu peetusega (1). II rühmas osales 5 tüdrukut, kv — 0.11. (0.9–1.2.) ja 5 poissi, kv — 0.10. (0.9–1.0.). I ja II rühma laste senine motoorne areng oli ema sõnade kohaselt järgmine:

Funktsiooni ilmnemine	I rühm				II rühm			
	Keskmine vanus							
	Tüdrud	Märkus	Poisid	Märkus	Tüdrud	Märkus	Poisid	Märkus
roomamine	0.7.	4ap*	0.9.	1ap; 2pvh	0.7.	–	0.7.	–
istumine	0.8.	–	0.9.	1ap; 2pvh	0.7.	–	0.7.	–
seismine	0.8.	2ap	0.9.	3ap; 2pvh	0.8.	–	0.8.	1ap
käimine	0.11.	4pvh*	1.0.	2ap; 5pvh	0.9.	3pvh	–	4pvh; 1ap

*ap — andmed puuduvad (ema ei tea või ei mäleta); pvh — pole veel hakanud

Katse sooritamise momendil olid esimesed sõnad olemas I rühma 7 tüdrukul ja 5 poisil ning II rühma 4 tüdrukul ja 3 poisil.

Eksperimendi läbiviimiseks filmiti lapsi videokaameraga u 30 min vältel vabas tegeluses täiskasvanuga (23 juhul ema, 5 ema ja isa, 2 hooldaja). Lapsega suhtlemisel paluti luua võimalikult palju žeste esile kutsumiseks. Täpsemaid korraldusi ei antud. Analüüsiti 20-minutilist videolõiku.

Tulemused

Suhtlusaktide ilmnemisel on täiskasvanu (lapsevanema) aktiivne osalemine otsustava tähtsusega. Selgus, et käesoleva eksperimendi käigus suheldi tüdrukutega (I ja II rühm) aktiivsemalt kui poistega, st. täiskasvanu viibis lapsega pidevalt samas ruumis ning tegeles temaga. Poiste vanemad osalesid katses valdavalt mõõduka usinusega, viibides küll lapsega samas ruumis, kuid sekkusid lapse tegevusse üksnes aeg-ajalt.

Laps võib olla suhtlusaktis nii algataja (initsiaator) kui vastaja (reaageerija).

Tabel 1

Tüdrukud ja poisid initsiaatorite ja reageerijadena suhtlusaktis

Rühm		Initsiaator %	Reageerija %
I	Tüdrukud	53.4	46.6
	Poisid	67.0	33.0
II	Tüdrukud	66.7	33.3
	Poisid	77.1	22.9

Suhtlusaktide algatamisel olid mõlema rühma poisid tüdrukutest aktiivsemad. Seejuures eakohase arenguga poiste initsiatiiv oli kõige märgatavam, samas kui diagnoosiga tüdrukud olid teistest mõnevõrra passiivsemad.

Järgnevalt vaatleme ilmnenud suhtlusaktides I ja II rühma tüdrukute ja poiste poolt kasutatud suhtlusviise.

Tabel 2

Tüdrukute ja poiste suhtlusviisid kõne-eelsel perioodil

Suhtlusviisid	I rühm				II rühm			
	Tüdrukud		Poisid		Tüdrukud		Poisid	
	Kokku	%	Kokku	%	Kokku	%	Kokku	%
Žestikulaarne	33		42		24		9	
näitamine	1	17.1	5	23.9	5	34.8	1	25.7
andmine	19		4		3		1	
osutamine	13		36		16		7	
Vokaalne	17	8.8	13	7.4	1	1.4	8	22.9
Verbaalne	23	11.9	6	3.4	2	2.9	1	2.8
Žestikulaarne-vokaalne	75		79		26		12	
näitamine	10	38.9	9	44.9	5	37.7	3	34.3
andmine	32		9		2		–	
osutamine	33		61		19		9	
Žestikulaarne-verbaalne	27		18		8		–	
I näitamine	3		–		–		–	
andmine	5		–		–		–	
osutamine	18	14.0	12	10.2	4	11.6	–	–
II näitamine	–		–		1		–	
andmine	1		3		–		–	
osutamine	–		3		3		–	
Muu	18	9.3	18	10.2	8	11.6	5	14.3
Kokku	193		176		69		35	

Selgus, et suhtlusviiside kasutamine jaguneb mõlema rühma tüdrukute ja poiste vahel enam-vähem võrdselt. Enam eelistatakse žestikulaarseid vahendeid ja vastavaid kombinatsioone ning vähem üksnes vokaalseid ja verbaalseid suhtlusviise. Kuid esines ka erinevusi. Kõigepealt tüdrukutel ilmes

eksperimenti käigus rohkem suhtlusakte. Seejuures on eakohase arenguga laste erinevus veelgi suurem. Kui I rühma tüdrukutel ilmnes keskmiselt 17.5, poisitel — 15.8, II rühma tüdrukutel — 12.2, siis poisitel — 6 suhtlus-situatsiooni. Siinkohal on õige meelde tuletada, et II rühma poisid olid katses osalenud lastest keskmiselt kõige nooremad (0.10.), mõlema rühma tüdrukud olid keskmiselt ühevanused (0.11.), I rühma poisid, aga kõige vanemad (1.2.). I rühma poisid kasutasid mingil määral rohkem žestikulaar-seid, tüdrukud, aga vokaalseid ja verbaalseid vahendeid. II rühma puhul nimetatud tendents ei kehti. Eakohase arenguga poisid kasutasid teistega võrreldes rohkem vokaalseid vahendeid, kuid see-eest žestikulaarsel-verbaalsel moel väljendusid nimetatud rühmas üksnes tüdrukud.

Nüüd võrdleme tüdrukute ja poiste suhtlemise eesmärgi (va muu, vt. tabel 2).

Tabel 3

Ilmnenud suhtlusaktide eesmärgid

Funktsioon	I rühm				II rühm			
	Tüdrukud		Poisid		Tüdrukud		Poisid	
	Kokku	%	Kokku	%	Kokku	%	Kokku	%
Indikatiivne	123		85		47		19	
<i>Comment</i>	73	70.3	55	53.8	27	77.0	12	63.3
Kinnitus	50		30		20		7	
Nominatiivne	25	14.3	35	22.2	2	3.3	—	—
Regulatiivne	27		38		12		11	
objekti nõudmine	19		21		4		10	
tegevuse nõudmine	6	15.4	16	24.0	5	19.7	—	36.7
info nõudmine	—		—		1		1	
protest	2		—		—		—	
kutsumine	—		1		2		—	

Selgus, et tüdrukud eelistavad poistest sagedamini suhelda indikatiivsel/ osutaval eesmärgil, poistele aga meeldib tüdrukutest rohkem teise isiku käitumist reguleerida. Nimetatud tendents ilmnes eakohase arenguga laste puhul veelgi selgemalt. Samas nominatiivset funktsiooni kasutasid diagnoosiga poisid tüdrukutest rohkem, kuid II rühma poisid ei nimetanud objekte, sündmusi jms kordagi. Nominatiivne funktsioon eeldab ühesõnalise väljenduse olemasolu, mis eakohase arenguga poisitel noore ea tõttu veel tõenäoliselt puudub.

Saadud tulemusi arvestades leiti nii diagnoosiga (I rühm) kui eakohase arenguga (II rühm) tüdrukute ja poiste rühmade suhtlemise keskmine hälve: I rühma tüdrukute MD=17.9, poiste — MD=17.2 ja II rühma tüdrukute MD=3.5, poiste MD=4.4. Andmete põhjal võib väita, et katses

osalenud tüdrukute ja poiste rühmad olid sisemise ühtluse poolest võrreldavad; suur erinevus ilmnis diagnoosiga ja oletatava eakohase arenguga laste lõikes.

Kokkuvõte

Käeoleva artikli eesmärgiks oli analüüsida tahtliku kommunikatsiooni etapil olevate tüdrukute ja poiste suhtlusviise ja nende kasutamise erinevusi motoorse puudega (*diplegia spastica*) (I rühm) ning eakohase arenguga lastel (II rühm). On selgunud, et katses osalenud vanemad suhtlesid tütardega aktiivsemalt. Tõenäoliselt seetõttu ilmnis tüdrukutel rohkem suhtlusakte (I rühma tüdrukutel keskmiselt 17.5, poistel — 15.8; II — tüdrukutel — 12.2 ja poistel — 6), kuid suhtlusaktide algatamisel olid mõlema rühma poisid tüdrukutest aktiivsemad (I rühma poisid alustasid 67.0%, II — poisid 77.1% ning I — tüdrukud — 53.45 ja II — tüdrukud — 66.7% ilmnenuid suhtlusaktidest). Suhtlusviisidest kasutasid PCI diagnoosiga poisid mingil määral rohkem žestikulaarseid, tüdrukud aga vokaalseid ja verbaalseid vahendeid. Eakohase arenguga poisid suhtlesid teistest sagedamini vokaalsel moel. Žestikulaarsel-verbaalse viisil väljendusid üksnes vastava rühma tüdrukud. Poistele meeldis tüdrukutest rohkem teise isiku käitumist reguleerida (I rühma poisid 24.0%, aga tüdrukud — 15.4%, II — poisid 36.7%, tüdrukud — 19.7% ilmnenuid suhtlusaktidest), tüdrukud aga eelistasid poistest enam suhelda indikatiivsel eemärgil (I rühma tüdrukud 70.3%, poisid — 53.8% ja II — tüdrukud — 77.0%, poisid — 63.3% esinenud suhtlussituatsioonidest).

Kasutatud kirjandus

- Caioni, L. (1993) The development of intentional communication. Raamatus J. Nadel & L. Camaioni (Toim.); New perspectives in early communicative development (lk. 82–96). London: Routledge.
- Dall'Oglio, A. M., Bates, E jt. (1994) Early cognition, communication and language in children with focal brain injury. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 36, 1976–1098.
- Leiwo, M. (1989). Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Rosetti, L. M. (1996). Communication intervention: birth to tree. USA: Singular Publishing Group, Inc.
- Sillanpää, M. (1996) Normaali neurologien kehitys ja sen tutkiminen. Raamatus M. Sillanpää jt. (Toim), Lastenneurologia (lk. 18–55). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Wetherby, A. M., Cain, D. H. jt (1988). Analysis of international communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 240–252.
- E. Иссенина. (1986) Дословесный период развития речи у детей. Саратов: Изд-во Саратовского университета.

EMAKEELEÕPETUSE KOHANDAMINE ARENGUHÄLVETEGA LASTE VÕIMETELE JA VAJADUSTELE

Karl Karlep
Tartu Ülikool

Emakeele metoodika kohandamine abiõppe ja õpiraskustega laste õpetamiseks algas samaaegselt eripedagoogide ettevalmistamisega Tartu Ülikoolis. Nimelt ilmusid esimesed artiklid kirjutamis- ja lugemispuuetest ning vastavate oskuste korrigeerimise võimalustest 1968.–1969. a. (A. Düna, E. Lepik, K. Karlep, E. Markvart). Märgitud aastaid ongi alust pidada adapteeritud emakeeleõpetuse (ka **emakeele erimetoodika, erididaktika, adapteeritud emakeeledidaktika**) kui teadusharu kujunemise alguseks. Selle **aines** on eesti keele **omandamise, õppimise ja õpetamise psühholoogilis-pedagoogilised seaduspärasused** hälbelise (kõne)arengu korral. Didaktika üldistele küsimustele *Mida õpetada? Millal õpetada? Kuidas õpetada? Missugust õppekirjandust kasutada?* lisandusid järgmised: *Mille poolest erineb eriõpetus tavaõpetusest? Kuidas ette valmistada eripedagooge, sh. logopeede?*

Vastuste otsimisel nimetatud küsimustele on keskne roll olnud TÜ eripedagoogika osakonnal, samuti paljudel tegevpedagoogidel (A. Düna, A. Kontor, E. Markvart, K. Sunts, H. Täht, E. Vihm jt.). Uurimismaterjalide kogumisel on äärmiselt suure töö teinud eripedagoogika osakonna üliõpilased. Paljud neist on teaduslik-metoodilist tegevust jätkanud hiljem. Uurimistulemusi kajastavad väitekirjad (K. Karlep, M. Padrik, K. Plado, L. Vesker), artiklid TÜ toimetistes, ajakirjas "Haridus" ja mujal, ainekavad ning õpikud ja töövihikud, samuti paarsada diplomi- ja lõputööd.

Emakeele erimetoodika on esmajoones rakenduslik teadusharu. Kuid viimane pole võimalik teoreetiliste ja empiiriliste uurimusteta. Vajalikud on konstateerivad ja õpetavad eksperimendid ja nende tulemuste interpreteerimine, õpetamise teoreetiliste aluste sõnastamine, õpetamise sisu ja metoodika ning õppekirjanduse põhjendamine. Rakenduslik väljund on ainekavad, metoodilised soovitusel ja juhendid, õppekirjandus, loengukursused kõrgkoolis ja täiendõppes. Kuidas on õnnestunud ühendada teooria ja praktiline väljund, jääb koolipraktika otsustada.

Teoreetiliste aluste päritolu (baasteadused). Emakeele erididaktika on pedagoogiline teadusharu, mille tase loomulikult sõltub didaktika, sh. erididaktika arengust üldse. Baasteadusteks on ühtlasi lingvistika, psühholoogia ja psühholingvistika (sh. patopsühholingvistika). Nimetatud tea-

duste saavutused jõuavad pedagoogikasse küll ajalise nihkega, kuid neid arvestamata pole emakeeleõpetuse ajakohastamine reaalne. Tähelepanu väärivad järgmised tendentsid baasteadustes:

Keeleteadus on tähtsustanud semantika uurimise, tähelepanu on nihkunud madalamate keeletasandite üksustelt (foneemid, morfeemid, sõnad) süntaktilistele üksustele (sõnauhend, lause, tekst). Lingvistiline pragmaatika uurib keelevahendite kasutamist suhtlemisel, sh. suhtlemise strateegia ja taktika realiseerimist.

Psühholoogia tegeleb aktiivselt teadmiste ja keele vahekorraga, uuritakse teksti mõistmise seaduspärasusi nii tähenduse kui mõtte tasandil. Kogutud on uusi andmeid suhtlemisest ja lapse kõne arengust, teadmiste ja oskuste omandamise seaduspärasustest. Emakeeleõpetust huvitavad käesoleval ajal eriti kognitiivne psühholoogia, suhtlemispsühholoogia, arengupsühholoogia ning neuropsühholoogia (täpsemalt sellega haakuv neurolingvistika).

Psühholingvistika saavutustest väärivad tähelepanu keele ja kõne (vahendite ja kasutusviisi; keeleüksuste ja kõnesegmentide) range eristamine, kõneloome ja kõnemõistmise teooriad, keeleliste ja metakeeleliste (õppimisel kasutatavate, näiteks häälimine) toimingute ja operatsioonide eristamine. Seejuures on uurimisainese rõhuasetus kiiresti muutunud: teabe vahendamine (kodeerimine ja dekodeerimine) → mõtte kujunemine kodeerimise ja dekodeerimise käigus → kõnetegevuse struktuur (keel ↔ kõnevõime ↔ kõne) sõltuvalt suhtlemises osalejate isiksuse omadustest → kõnetegevus kui sotsiaalse rühma (ühiskonna) sisemise reguleerimise protsess. Seoses viimasega vaadeldakse keelt mitte ainult suhtlemisvahendina, vaid ka orientiiride süsteemina inimese "maailmapildi" arengus.

Tänapäeva iseloomulikuks jooneks on nimetatud teaduste ja ka teiste keekekasutust uurivate teaduste (semiootika, arvutilingvistika, informatsiooniteooria jt.) integreerimine, mille tõestuseks on uute piirteaduste kujunemine (kognitiivne semantika, neurolingvistika, patopsühholingvistika, etnopsühholingvistika, neuropsühhoparalingvistika jt.). Baasteaduste saavutustest lähtuvalt (nimetagem siin samuti Eesti teadlasi nagu J. Allik, M. Hint, H. Rätsep, H. Õim) on muutunud ka erimethodika rõhuasetused. Tekstide analüüsile keeleüksuste kaupa (ilmnes traditsioonilise keeleteaduse mõju) lisandus kõneloome ja kõnetaju operatsioonide (kõnevõime) kujundamine, tõusis semantilise analüüsi osatähtsus. Olemas on harjutuste põhjendatud süsteem lugema ja kirjutama õpetamiseks, sõnauhendi ja lausemallide käsitlemiseks, morfoloogia ja sõnavara (sh. sõnatuletuse) õpetamiseks süntaksi kaudu.

Mitmed probleemid ootavad aga alles lahendust. Küsimus sekundaarsete muuteoperatsioonide õpetamisest (baaslausete ühendamine keerulise-

mateks konstruksioonideks, nende mõistmine) on küll tõstatatud, kuid lahendus on seni poolik. Teada on sidusteksti loome operatsioonid ning teksti mõistmise strateegiad, kuid vastavate harjutuste süsteem ei ole jällegi täielik. Näiteks lause ja sidusa teksti õpetamise vaheaste — lause sidusas tekstis — on seni küllaltki juhuslikku laadi. Lahendust ootab järgmine metoodiline probleem — hälviklaste suhtlemisuskuste sihipärane kujundamine: **Kuidas anda teadmisi suhtlemisest, sh. tutvustada lapsi suhtlemise strateegia ja taktikaga? Kuidas suunata last mõistma suhtlejate motiive ja kavatsusi, oma suhtlemist analüüsima? Kuidas kujundada praktilised suhtlemisuskused?** Nagu teada, ei piisa selleks lapse oskust koostada lauset ja/või mõista lause tähendust. Vaja on suunata ka mitteverbaalseid tasandeid kõneloomes (motiivide ja ütluse mõtte mõistmist ning kujunemist) ning situatsioonile vastavat keelevahendite valikut. Napiks jääb samuti emakeeleõpetuse kohandamine hälviklaste rühmade kaupa (intellektipuu, esmane alakõne jne.).

Seega erimetoodika prioriteetide areng on olnud ja on järgmine: keelevahendite traditsioonilise analüüsi jõukohane õpetamine → kõnetaju ja kõnelooma oskuste õpetamine (kõnevõime kujundamine) → verbaalse suhtlemise oskuste ja elementaarse infootsingu õpetamine. Eesti keele erimetoodika lahendab käesoleval ajal teise etapi ülesandeid, kolmas prioriteet on ainult teadvustatud.

Peatugem järgnevalt kahel metoodiliselt enam läbi töötatud teemal.

Lugema ja kirjutama õpetamine. Nimetatud metoodika küsimus on äärmiselt keelespetsiifiline. Laste raskused sõltuvad keele foneemide ja grafeemide süsteemist, eriti aga neid vahendavatest tähekasutusreeglitest. Samal ajal on kirjutamis- ja lugemispuuded õpiraskuste kõige enam levinud avaldumisvormiks. Seetõttu on nimetatud küsimusega tegelemine 30 a. jooksul igati põhjendatud.

Teoreetilises plaanis on abi olnud kõigepealt **keeleteadusest**: teooria eesti keele foneemidest (20 põhisegmentaalfoneemi) ja grafeemidest (23 lihtgrafeemi); eesti keele tähekasutusreeglitest, mis määravad grafeemide (sh. liitgrafeemide ehk topelttähtede) kasutamise sõltuvalt häälikurühmast; teadmised kõnetaktist (M. Hint) kui silbitasandi rühilis-rütmilisest segmentist kõnes. Erilist tähelepanu väärribki kõnetakt, mille ulatuses on eesti keeles võimalik analüüsida häälikute pikkussuhteid ning mida saab moonutamata sünteesida lugemisel.

Psühholoogia on varustanud metoodikat teadmistega oskuste omandamise etappidest, välise abivahendite kasutamise otstarbekusest (noobid, skeemid) töövõtte omandamise algetapil ning püstitanud küsimuse õpitoimingu loogilis-psühholoogilisest struktuurist (kognitiivsest mudelist). Neuropsühholoogilised uurimised on näidanud, et lugemisel ja kirjutata-

misel rakendatavad operatsioonid sõltuvad kelest (A. Ellis, A. Luria jt.) ning oskuste omandatuse tasemest. Lugemine ja kirjutamine eesti keeles erineb vähemalt õppimise algetapil oluliselt samadest toimingutest traditsioonilise kirjaviisiga keeltes (inglise, prantsuse), on lähedasem aga enam **foneetilis-fonoloogilise** kirjaviisiga keeltele (soome, vene, saksa jt.). **Iga keel vajab oma mudelit**, et fikseerida konkreetseid osaoskusi.

Psühholingvistiline analüüs võimaldab määrata vajalikud metakeelised operatsioonid (eesti keeles häälimine, häälikupikkuse muutmine) ning operatiivüksused (keeleüksused, kõnesegmendid).

Tuletagem lühidalt meelde ka paljude (kordus)katsete tulemusi.

- Lugemis- ja kirjutamisoskuse omandamine läbib mitu etappi. Hälviklastel kestab kogu protsess mitu aastat. Näiteks 1968. a. (n=444) oli vigade protsent etteütuse sõnade arvust abikoolis järgmine: II kl. 58%, IV kl. 41%, VI kl. 16%. Kirjutamisel on etapid järgmised: kritseldamine ja üksikute tähtede kirjutamine, sõnakoostise moonutamine kuni tundmatuseni, rohkete vältevigadega kiri, vältevead pikkade häälikute ja igas pikkuses sulghäälikute määramisel koos rohkete reeglavigadega, normi lähedane õigekiri. Lugemisoskuse arengut iseloomustab kõige enam juhtiv lugemisviisi etapiti: veerimine (häälega koos sõna kordamisega või sõna kordamiseta, vaikne veerimine), sõna haaval lugemine, süntagmade kaupa lugemine (algul monotoonselt, hiljem ilmekalt).
- Keelespetsiifilised vead (vältevead) moodustavad kirjutamisel kuni 70% eksimustest, lugemisel 2–3 korda vähem. Enam eksitakse pikkade häälikute, häälikurühmadest sulghäälikute õigekirjas ja lugemisel. Vigade levik sõltub lisaks sõna häälikkoostisest ja hälbe vormist (H. Täht, A. Villsaar).
- Ärakirjas tehakse vigu 5–10 korda vähem, kuid originaalteksti kasutamine on kirjutamispuuetega lastel äärmiselt sage (teksti vaatamise ja tähtede arvu suhe oli abikooli I kl. 0,76; II kl. 0,63 ja III kl. 0,46). Originaalteksti kasutamine korreleerub kõrgelt lugemisoskusega.
- Sama teksti korduval kirjutamisel (etteütlus või ärakiri) korduvad veatüübid, kuid ainult vähesel määral konkreetseid vead. Ligikaudu 1/4 abiõppe laste töodes on vigade hulk oluliselt muutuv (näiteks 1 ja 13, 4 ja 23 jne.).
- Kirjutamis- ja lugemispuuetega õpilaste enesekontrollioskused on madalad: 20–30% vigadest jääb korrektuurharjutustes leidamata. Võimalikest vältevigadest osatakse abiõppe keskastmes ette näha ainult 3/4, sulghäälikuvigu veelgi vähem. Vigade leidmise edukus sõltub oskusest lugeda veaga sõnu vastavalt kirja pildile (edukus abiõppe keskastmes 45–60% veaga sõnadest).

- Sõnakoostise moonutamine lugemisel ja kirjutamisel on olulises seoses häälimisoskusega, vältevead aga häälikupikkuse muutmise (ka sõnariidade järelkordamise) oskusega.
- Kirjutamis- ja lugemispuute riskitunnused ilmnevad järgmistes psühhomotoorsetes valdkondades: optilis-ruumiline tajus, rütmide järelkordamine, operatiivmälu, foneemikuulmine, keeruliste häälikkombinatsioonide järelkordamine.

Katsetulemuste ning teoreetilise analüüsi põhjal on koostatud lugemise ja kirjutamise algetapi kognitiivsed mudelid.

Kirjutamine: häälikanalüüs (häälikujärje määramine) → foneemanalüüs (häälikute pikkuse ja rühma määramine) → kodeerimine (liht- ja liitgrafeemide valik) → kirjutamine → enesekontroll.

Lugemine: tähtede eristamine-äratundmine → grafeemidele vastavate foneemide leidmine → orienteerumine täishäälikutele (silpide sünteesiks) ja vältekandjatele (rõhulis-rütmiliste struktuuride taastamiseks) → hüpoteesi loomine sõnast → sõna artikuleerimine ja tähenduse äratundmine → enesekontroll.

Adapteeritud metoodika aluseks on järgmised seisukohad:

- **Õpetamine** osaoskuste **kaupa** ning viimaste rakendamine kõrgema toimingu koosseisus. Osaoskusi kajastavad lugemis- ja kirjutamistoimingute mudelid.
- **Õpetamine kontsentritena**, mis eeldab allteemade käsitlemist mitmel korral, kuid erineval raskusastmel.
- **Õpitegevuse raskusastme reguleerimine:** pedagoogi erinev osalemine lapse tegevuses, materjali järjestamine keeleüksuste keerukust arvestades, väliste abivahendite (skeemid, sümbolid, orientiirid) kasutamine sõltuvalt õpilase oskustest.

Praktilise grammatika õpetamine. Erinevused keelte kaupa on küll väiksemad kui lugema ja kirjutama õpetamisel, kuid siiski olulised. Tavaõpetusega võrreldes erinevad märgatavalt aga eesmärgid. Esikohal on praktilise keelekasutusoskuse arendamine, st. kõnetaju ja kõneloome ning suhtlemisoskuste kujundamine.

Loomulikult toetub praktiline grammatika keeleteadusele (lausemallid keeles, sõnavormid ja nende tähendus, sõnaloomemallid jne.), psühholoogiale (kõne arengu ja arendamise seaduspärasused) ja psühholingvistikale (kõneloome ja kõnetaju operatsioonid). Kuid vaadelgem ka antud juhul lühidalt mõne olulisema katse tulemusi.

- Keeles on grammatilised konstruktsioonid, mille tähenduse mõistmine tekitab raskusi: ebaharilik sõnajärg, vasakule hargnevad atribuutivsed

konstruktsioonid, mitmed liitlausete ja koondlausete mallid, need ruumi- ja ajasuhteid väljendavad keelendid, mis eeldavad simultaanset analüüsi jne. Näiteks ruumisuheteid väljendavaid ütlusi *Näita, kus ring on ruudu all ja kolmnurga kõrval* mõisteti abikooli III–VI klassis ainult 45–60%. Oluline on aga märkida, et õpilaste abistamisel küsimustega, mis soodustasid muuteoperatsioonide sooritamist, vähenes eksimuste arv oluliselt.

- Tajumisraskused ilmnevad hälviklastel samuti keeleüksuste verifitseerimisel. Ilmneb tendents pidada õigeks ka sisult või vormilt ebaõigeid keelendeid. Järelikult vajab kujundamist ka ebateadlik keelevaist.
- Esitatud sõnaga lausete moodustamisel on tulemuseks primitiivsed ja stereotüüpsed lausungid, milles peaaegu puuduvad fakultatiivsed laiendid. Mitmetähenduslikke sõnu kasutatakse reeglina ühes tähenduses. Näiteks lausete moodustamisel 10 tegusõnaga rakendati abikooli I–V klassis võimalikust 83 lausemallist ainult 15 (I ja III klassis 13), 60% lausetes puudusid fakultatiivsed laiendid. Seega levinud võte — lause koostamine esitatud sõnaga osutub tegelikult vähe efektiivseks.
- Sõnavormide semantilisi seoseid tunnetavad õpilased piiratult. Ülesannetes koostada sõnaühendeid esitatud sõnadest (sobitada sõnad) jääb kasutamata kuni 25% võimalustest. Sõnade vabal laiendamisel saadakse aga paremaid tulemusi (õpilased koostavad neile tuttavaid ühendeid). Semantiliste seoste puudulikkust kajastavad ka vead sõnaühendite moodustamisel (*väsinud töö, kuulis ettevaatlikult*). Seega sõnavormide sobitamist tuleb eelistada sõnaühendite vabale koostamisele.
- Pikemate ja keerulisema koostisega lausete mõistmist ja koostamist takistab semantiliste puudujääkide kõrval operatiivmälu piiratus. Lausete järelkordamisel ilmnevad moonutused alates 6-sõnalisest lausest, mõnikord ka lühemates konstruktsioonides. Operatiivmälu arengut soodustab järjest pikemate lausete järelkordamine ning töö sõnaühenditega.
- Hälviklapsed valdavad piiratult muuteoperatsioone. Selle tulemusel on nende kõnes levinud ahellased (*Orav oli väike ja ta oli väle ja orav hüppas kuuse otsa.*), mis tegelikult koosnevad ainult formaalselt ühendatud baaslausetest. Muuteoperatsioonide puudulikkust kajastab ka laste oskamatus koostada väitlause põhjal küsilauseid (koostatakse ligikaudu 1/3 võimalikust). Sama piiratud on võimalik lausete koostamine esitatud sõnatulpadest. Lapsed ei tule toime sõnade valiku ja sobitamisega. Arvatavasti on põhjus kompleksne: operatiivmälu piiratus, semantiliste seoste puudulikkus, muuteoperatsioonide vähene valdamine.

- Sõnamoodustusoskused (sõnade liitmine ja tuletamine) arenevad hiline misega (M. Padrik) ja jäävad abiõppe lastel lõplikult välja kujunemata. Veele vanemates klassideski ei erista õpilased sõnade muutevorme ning tuletisi. Eksitakse nii keelenormi (*triibukas, kalanik*) kui ka süsteemi (*kirjastik*) vastu, küllaltki palju esineb vale tüvevariandi kasutamist (*aianik, triipline*).

Praktilise grammatika õpetamiseks on välja pakutud järgmised seisukohad:

- Sõnavara ja morfoloogia õpetamine on otstarbekas korraldada süntaksi kaudu, st. sõnaihendites ja lausetes või koguni lühitekstile toetudes.
- Keeleüksuse käsitlemisel pööratakse tähelepanu selle **tähendusele** ja formaalsele koostisele, st. tähendust väljendavatele–muutvatele koostisosadele.
- Materjali rühmitamisel on esikohal semantiline tunnus, seejärel formaalsed tunnused. Näiteks millegi või kellegi asukohta väljendavad sõnavormid jaotatakse omakorda sõnasarjadeks sõltuvalt tüvemuutustest.
- Mingi keeleüksuse käsitlemine toimub etapiti: keeleüksuse äratundmine ja selle tähenduse mõistmine, analoogiliste keeleüksuste mõistmine ja koostamine, diferentseerimine semantiliselt ja formaalselt lähedastest keeleüksustest, rakendus kõnes.
- Peamiste keeleteemade (sõnade muutevormid, lause, sõnatuletus jt.) käsitlemine korraldatakse kontsentritena.
- Harjutuste süsteemi koostamisel lähtutakse kõneloome ja kõnetaju mudelitest (tasanditest ja operatsioonidest), arvestatakse õpetamise kontsentrit ning keeleüksuse omandamise etappi.

* * *

Täielik ülevaade 30 aasta tegemistest eeldaks veel ainekavade analüüsi, õppekirjanduse olukorra käsitlemist, pedagoogide ettevalmistuse ning täiendõppe probleemide kirjeldamist. Kahjuks ei võimalda kõike seda artikli maht.

TSEREBRAALPARALÜÜSIGA KOOLIEELIKUTE EGOTSENTRILISEST KÕNEST VABAMÄNGU AJAL

Ülle Kuusik

Tartu lastepäevakodu "Pääsupesa"

Tserebraalparalüüsiga (PCI) lastel on piiratud suhtlemine ümbritsevaga ning pidurdunud praktiliste tegevuste areng. Sellest tulenevalt võime oletada, et neil on häiritud ka praktilistele tegevustele kaasneva, sh. egotsentrilise kõne kujunemine.

Individuaalse vabamängu ajal uuriti 30 PCI diagnoosiga ja 30 tavaarenguga 3–7 a. last. Katse käigus ilmnes, et enamusel eksperimendis osalenud lastest puudus huvi neile pakutud mänguasjade vastu. Ka mänguoskused osutusid mõlemas grupis oodatust madalamaks. Tegevustes leludega domineeris nii PCI-ga kui ka tavaarenguga lastel kõigis vanusgruppides esemeline tegevus. Suur oli protsessuaalsete tegevusaktide ja manipuleerimiste osakaal. Nimetatud tasandil on kirjanduse andmetel 2–3 a. normaalse arenguga laps. 3–4 a. peaks olema jõudnud rollimängu 1, 4–5 a. II etapile, kus mängu põhisisuks on küll tegevus esemetega, kuid vastavad toimingud sooritatakse endale võetud rolli kaudu. 5–7 a. laste mängus peaks domineerima juba inimestevaheliste suhete ja suhtumiste kajastamine. Antud katses registreeriti aga vaid kahe tavaarenguga lapse tegevustes leludega rollimängu I–II etapile iseloomulikke momente. Seejuures tuleb arvestada, et juhtiva praktilise tegevuse madal tase takistas egotsentrilise kõne arengut vaid PCI-ga lastel.

3–4 a. PCI-ga lastel saatis kõne 62,1%, üldrühmade katseisikutel 70,8% tomingutest. Mõlemas grupis oli ootuspäraselt valdav sooritatava tegevuse kommenteerimine.

4–6 a. tavaarenguga lastel domineeris oma tegevuse fikseerimine või selle eelnev planeerimine kõnes, PCI-ga eakaaslastel ikka veel kommenteerimine.

6–8 a. normaalse arenguga laste tegevusele kaasnev kõne on suures osas kandunud sisekõnesse. PCI-ga laste kõnekasutus selles vanuses oli ebäühtlane, kuna grupi koosseisu kuulusid küllalt erineva puudega lapsed. Osa nimetatud katsealuseid samuti peamiselt vaikis ning neil toimus tegevuse planeerimine eeldatavasti juba sisekõnes. Alakõne korral avaldus egotsentriline kõne nii tegevuse kommenteerimisena, fikseerimisena kui ka eelneva planeerimisena. Üsna sageli erines ka situatsioonivälist kõnet.

Mitteootuspärased katsetulemused viitavad probleemi süvendatud uurimise vajalikkusele. Esialgu võime kirjandusele ja praktilistele kogemustele toetudes oletada, et ka tavaarengu korral ei jõua laps ilma

vajaliku õpetuseta rollimängu tasemele. Kuna lasteaedades reeglina tegeldakse küllalt järjekindalt kujutatavate tegevuste õpetamisega, siis võib arvata, et egotsentriline kõne kujuneb neil põhiliselt just nimetatud praktilistes tegevustes.

PCI-ga lastele on aga rasked kõik praktilised tegevused ning seetõttu kannatab neil egotsentrilise kõne areng tervikuna.

EELTEADMISED JA LIHTNE TEKST

Jaan Mikk, Jaanus Elts
Tartu Ülikool

Lihtne tekst soodustab teksti mõistmist ja õpilaste mõtlemise arengut. Väiksemate võimetega õpilaste puhul on see eriti oluline, kuna nende jaoks võib tekstis liig keeruliseks osutuda see, millele me tavaliselt ei oska tähelepanu pööratagi.

Arusaadava teksti omadusi ja koostamisvõimalusi on palju uuritud. Varasematest töödest meenub Rudolf Flesch (1946), kes teksti tunnuste ja omandamistaseme vahelistest korrelatsioonides lähtuvalt sõnastas lihtsa keele reeglid. Ta kasutas neid ajaleheartiklite koostamisel ja suurendas nii oma ajalehe läbimüüki kaks korda. Hiljem on sellesuunalisi publikatsioone hulgaliselt ilmunud (Klare, 1963; Mikk, 1981 jt.). Saksamaal hindasid eksperdid, mis muudab teksti raskeks, ja koostasid selle alusel "mõistetavuse akna" (Langer, Schulz v. Thun & Tausch, 1981). Mõistetavuse aknasse koondatud lihtsa/keeruka teksti tunnused on aluseks tekstide keerukuse hindamisel ja efektiivse teksti koostamisel. Viimasel ajal pööratakse enam tähelepanu teksti struktuurile: eelstruktureerijad, õpieesmärgid, kokkuvõtted (Groeben, 1982), koherents (Klare, 1985) jne.

Nimetatud uurimistulemusi on praktikasse rakendatud üldiselt edukalt, aga vahel ka edutult. Teksti "lihtsustamise" tulemusena on selle omandamine mõnikord väheneud. Sellise tulemuse tõlgendamiseks väidetakse põhjendatult, et näiteks pikkade lausete osadeks hakkimine jätab väljendamata nende osade vahelised seosed ja seetõttu ongi lühikeste lausetega teksti sisu raskem integreerida. See näide viib mõttele, et lihtsa keele reeglitenäi sõnastatud soovitusel haaravad vaid osa arusaadava teksti koostamisvõimalustest. Teine osa teksti arusaadavuse põhjustest on kusagil mujal.

Ühele olulisele teksti arusaadavuse põhjusele sattusime täiesti juhuslikult katseid tehes. Sellest katsest tahaksimegi nüüd pikemalt rääkida.

Katse põhieesmärgiks oli välja töötada venekeelsete bioloogiatekstide loetavuse valem (Eltis, 1992). Selleks valisime populaartheaduslikest raamatutest 48 teksti keskmise pikkusega 1900 täheruumi. Iga teksti kohta koostasime neli varianti küsimusi, igas variandis 8–10 küsimust. Katses osales 124 7-nda, 8-nda ja 10-nda klassi õpilast.

Katse algul andsime õpilastele küsimused vastamiseks enne, kui nad teksti olid lugenud. Sellega tegime kindlaks nende eelteadmiste taseme iga teksti sisu kohta. Selle eelteadmiste taseme ja teksti tunnuste vahel arvutasime lineaarkorrelatsioonid, millest olulisemad on toodud tabelis 1. Kõik tabelis toodud korrelatsioonid on usaldatavad tasemel 0,01.

Tabel 1

Õpilaste eelteadmiste ja teksti tunnuste vahelised korrelatsioonid

Nr	Tunnus	x	STD	r
11	13-ne ja enamasõnaliste lausete osa tekstis	0,53	0,22	0,44
31	90-ne ja enama täheruumiliste lausete osa	0,61	0,24	0,53
78	9 ja enamatäheliste sõnade osa tekstis	0,25	0,07	0,53
90	Lausete keskmine pikkus täheruumides	118	36,7	-0,44
91	Teksti sõnade keskmine pikkus tähtedes	6,27	0,60	-0,54
97	Teksti sõnade keskmine sagedus kõnekeeles	969	207	0,37
101	Kõnekeeles sagedusega <30 sõnade osa tekstis	0,63	0,05	-0,42
103	Teksti nimisõnade keskm. sagedus kõnekeeles	26	17	0,58
104	Nimisõnade keskmine korduvus tekstis	1,35	0,13	-0,42
107	Kõnekeeles sagedusega <30 nimisõnade osa t.-s	0,85	0,07	-0,53
109	Nimisõnade osakaal tekstis	0,35	0,05	-0,49
233	Nimisõnade keskmine terminilisus	1,53	0,24	-0,45
236	Abstraktsete nimisõnade protsent	23,6	16,0	-0,49
242	Teaduslike terminite protsent tekstis	13,4	11,2	-0,54

Tabel 1 meenutab väga loetavuse valemi tuletamisel saadavat tabelit. Lausete pikkus tekstis, sõnade pikkus ja teised näidatud tunnused korreleeruvad — eelteadmistega! Kuidas on see võimalik, et õpilased annavad rohkem õigeid vastuseid küsimustele selle teksti kohta, kus on lühemad laused, enne veel, kui nad teksti üldse on lugenudki?

Saadud ootamatut tulemust võib seletada järgmiselt. Ühiskonnas on mõned teemad paremini tuntud kui teised. Näiteks meie tekstide puhul olid paremini tuntud loomadest ja taimedest kirjutatud tekstid kui rakke kirjeldavad tekstid (Eltis & Mikk, 1993). Ühiskonnas paremini tuntud teema sõnavara on tuttavam reeglina kõigile inimestele. Sellest teemast on rohkem juttu olnud ja sõnad ning laused on “kulunud lühikeseks”. Seega tuntud teemal kirjutades tarvitab autor tuttavamaid ja lühemaid sõnu ning lauseid.

Samal teemal lugedes toetavad õpilase eelteadmised teksti mõistmist. Nii näemegi korrelatsioone teksti tunnuste ja mõistmistaseme vahel, aga tegelikult on nende korrelatsioonide aluseks suurel määral temaatika tuntus ühiskonnas.

Eelnevast saab selgeks, miks teksti lihtsustamine ei tarvitse mõnikord oodatud efekti anda. Kui teema on keeruline, siis kirjuta kuitahes lühikeste lausete ja sõnadega, arusaamatuks jääb see tekst ikkagi.

Teksti sisu mõju teksti tunnustele ei tähenda siiski, et teksti lihtsustamine võimatu oleks. See mõju pole absoluutne (korrelatsioonid on kaugel ühest) ja sama sisu võib väljendada kord keerukamalt, kord lihtsamalt. Kui lihtne sisu on edasi antud keerukas sõnastuses, siis võib mõistmistaset oluliselt tõsta sõnastust lihtsustades. Kui keeruline sisu on keerukalt esitatud, siis teksti lihtsustamine tähendab tavaliselt ka selle sisu lihtsustamist.

Millised teksti lihtsustamise võtted viivad selle sisu lihtsustamisele? Hea vastuse sellele küsimusele saame ka tabelist 1. Alustame tabeli alumisest servast.

Teksti lihtsustamiseks tuleks selles vähendada teaduslike terminite hulka. Terminite tähendused on täpselt fikseeritud ja õpilastele võib see tähendus tundmata olla. Saksamaal on loodusteaduste õpikuis leitud rohkem termineid, kui uusi sõnu sama klassi võõrkeele õpikus (Merzin, 1996). Üks uus termin ühe tunni kohta peaks abikoolis kindlasti piisav olema. See termin peaks olema põhjalkiult lahti seletatud ja teised uued terminid vastavast õppetükist välja jäetud. Loomulikult muudab see õppetüki sisu vaesemaks, aga õpilaste teadlik omandamine muutub rikkalikumaks.

Lihtne on tekst, mida lugedes tekivad õpilastel kujutluspildid. Õpetaja ja õpiku autor peaksid nende tekkimist igati soodustama. Kujutluspilte ei teki aga tavaliselt abstraktse materjali puhul. Seega tuleks tekstist välja jätta abstraktsed sõnad ja asendada need konkreetsetega. Tegelikult tähendab see aga jällegi teksti sisu muutmist: üldiste seoste asemel tuleb tuua konkreetseid näiteid. Abikooli õpikuis kuni kuuenda klassini tuleb vist igasse abstraktsesse sõnasse suhtuda suure ettevaatusega — see võib olla mõistmisraskuste allikaks.

Teksti sisuga on otseselt seotud tema sõnade sagedus keeles. Kui tekstis on harva kasutatavad sõnad, siis ilmselt on selle teksti sisu võõras ja raske. Nimi- ja omadussõnade sekka satuvad harvaesinevad sõnad kõige enne. Sõnavara analüüsimisel on oluliseks abiks arvutiprogrammid, mis teevad kirjutatava teksti morfoloogilise analüüsi ja võrdlevad seda keele sagedussõnastikuga. Põhimõtteliselt ei ole praegu kuigi keeruline koostada arvutiprogramm, milline teksti sisestamise ajal märgib ära sõnad, mis ei kuulu näiteks abikooli kolmanda klassi õpilase sõnavarasse.

Selle sõnavara katseline määramine on momendil vist isegi töömahukam.

Sõnade semantilise raskuse eelnevad näitajad korreleeruvad hästi sõna pikkusega. Nii näiteks sõnade pikkuse ja nende kõnes esinemise sageduse vahel oli korrelatsioon $-0,62$. J. Elts (1995) leidis nimisõnade pikkuse ja nende abstraktsuse vaheliseks korrelatsiooniks $0,96$ ja nimisõnade pikkuse ja terminoloogilise vaheliseks korrelatsiooniks $0,86$. Järelikult on pikad sõnad tavaliselt sisuliselt rasked rääkimata sellest, et nende kokkulugemine võib algajale lugejale suuri raskusi valmistada.

Tabelist 1 näeme veel, et paremini tuntud sisu puhul kasutatakse rohkem lühemaid lauseid. Ilmselt ei tunne siis autor vajadust täpsustavate sõnade järele. Ilmselt on tuttavate mõtete edasiandmiseks kasutatavad väljendid lühemad. Loomulikult nõuab pikem lause suuremat lühimälu mahtu, mille ebapiisavuse korral tekivad täiendavad mõistmiskõhased.

Tabel 2

**Optimaalse keerukuse näitajaid tavakoolis
(kooli algus kuue aastasel)**

Klass	2	3	4	5	6	7
Lause pikkus täheruumides	29	40	51	61	63	74
Korduvate nimisõnade abstraktsus	1,0	1,0	1,1	1,1	1,2	1,2
Keerukus (Mikk, 1980, lk. 85)	10	11	13	14	15	16

Liiga lihtsad ja tuttavad tekstid ei paku lugejale piisavalt pinget tema arendamiseks. Seetõttu on oluline anda igale lugejale tema ettevalmistusele vastavad tekstid. Teksti sobivuse üle otsustamiseks võib kasutada optimaalsuse kriteeriume. Tabelis 2 on toodud mõned nendest, mis on kirja pandud katseandmete ekstrapoleerimise ja teaduskirjanduse analüüsi põhjal. Selle tabeli rakendamisel tuleb meenutada, et klassi nõrgem kolmandik on oma arengus eakaaslastest umbes 2–3 aasta võrra taga. Arvestades aga toodud kriteeriumide ebapiisavat põhjendatust, tuleks neid endid veel katsetes hoolikalt kontrollida. Ja arengupeatusega õpilastele on oma kriteeriumid vajalikud.

Kirjandus

- Elts J. (1992). Bioloogiatekstide loetavusvalem. *Haridus*, nr. 12. lk. 23–26.
- Elts J. (1995). Word length and its semantic complexity. — In J. Mikk (ed.) *Family and textbooks*. Tartu: University of Tartu, pp. 115–126.
- Elts J., Mikk J. (1993). Kompliziertheit der Texte zur Umwelterziehung. In: *Schulbuch und Umwelterziehung*, Halle-Köthen, S. 55–62.
- Flesch R. (1946). *The art of plain talk*. New York & London: Harper and Brothers. 210 p.

- Groeben N. (1982).** Leserpsychologie: Textverständnis — Textverständlichkeit. Aschendorff Münster Westfalen. 360 S.
- Klare G. R. (1963).** The measurement of readability. Iowa: Iowa State University. 328 p.
- Klare G. R. (1985).** How to write readable English. London a.o.: Hutchinson. 143 p.
- Langer I., F. Schulz v. Thun & R. Tausch (1981).** Sich verständlich ausdrücken. München: Ernst Reinhardt Verlag. 168 S.
- Merzyn G. (1996).** A comparison of some linguistic variables in fifteen science texts. — In: G. Welford, J. Osborne & p. Scott. Research in Science Education in Europe: Current Issues and Themes. London, Washington, D.C., pp. 361–369.
- Mikk J. (1981).** Teksti mõistmine. Tln.: Valgus. 136 lk.

LOGOPEEDIA ARENG EESTIS: MINEVIK, OLEVIK, TULEVIK

Marika Padrik
Tartu Ülikool

*Keel on avalikuks saanud mõtlemine
(J. Peegel 24.02.98. esinemises)*

1973. a. ilmunud seni ainsas eestikeelses logopeediaõpikus “Logopeedia alused” (toim. T. Espe) kirjutab logopeedia *grand old man* Arkadi Reigo: “Logopeed peab olema juurdleva vaimuga, sügavalt tundma inimlikku psüühikat ja evima taktitunnet, et luua kontakt igas vanuses ja erineva arengutasemega inimesega ning leida õiged võtted tema mõjutamiseks või defekti kõrvaldamiseks... ..Logopeediline töö on edukas ainult siis, kui logopeedi püüdlusi toetavad ... kasvatajad, õpetajad, vanemad, õded-vennad, kaaslased. Selleks on neil vaja tunda logopeedia aluseid.”

Võib väita, et aastal 1998 on Eesti logopeedide mõtteviis (õnneks!) sama. Võime olla rahul, et logopeediat õpetatakse endiselt ülikoolis, kus on olemas vajalike meditsiiniliste, lingvistiliste ja psühholoogiliste ainete õppetoolid, ja logopeedilt eeldatakse endiselt kõrgharidust (loe: erialast mõtlemisvõimet) ning mitte pelgalt kutseharidust (nagu näiteks osaliselt Saksamaal). Meelissõnaks on muutunud *teami*-töö, mille vajadust rõhutas A. Reigo, kuid millest täna sageli küll rohkem räägitakse kui realselt tehakse.

Milline on olnud logopeedia areng Eestis?

Eesti logopeedia alguseks loetakse **kahekümnendaid aastaid**. 1923. aastal ilmus ajakirjas "Eesti Arst" K. Lellepi artikkel "Kogeluse psühholoogia". On teada, et prof. Ludvig Puusepp otsis Tartu Ülikooli närvikliinikut rajades arste, kes huvituksid kõneravist. Närvikliiniku kõnehäirete ambulatooriumi juhatajaks sai noor arst dr. Viktor Hion. Närvikliinikus uuriti põhjalikult afaasiat ning tegeldi ka kogeluse uurimise ja raviga. Dr. Hion muretses kõne uurimiseks vajalikke aparate ja täiendas närvikliiniku raamatukogu vastava kirjandusega. Hiljem uuriti kõnepuudeid veel ülikooli psühhiaatriakliinikus ning kõrva-, nina- ja kurgukliinikus. Niisiis peegeldavad Eesti logopeedia algusaastad kogu maailma logopeedia arengu algust: logopeediaga tegelesid valdavalt arstid, huviorbiidis oli kogelus, kuulumislangusega isikute kõne, hääldepuuete korrigeerimine, afaasia.

Peale sõda jätkus areng **viiekümnendatel aastatel**, mil üleliidulise määrusega avati surdologopeedikabinetid keskhaiulate polikliinikutes (Tallinna Vabariiklikus Haiglas 1951; Tallinna Lastehaiglas 1954; Tartu Vabariiklikus Haiglas 1955).

Esimesed Eesti logopeedid olid Adele Palm, Lea Nurkse ja August Karu, kes vastava ettevalmistuse omandasid täienduskoolituse käigus Leningradis (nüüdses Sankt-Peterburgis) M. F. Brunsi juures. Esimene erialase ettevalmistusega logopeed oli Moskvas õppinud Linda Rõuk, kes asus tööle haridusministeeriumi ja hakkas koos Enn Koemetsaga 1960. a. korraldama logopeediaalast täienduskoolitust Tallinna Pedagoogilist Instituuti (praegune Tallinna Pedagoogikaülikool) lõpetavatele eesti keele õpetajatele. Samuti suunas ta keskkoolilõpetajaid vabariikliku lähetusega õppima Moskvasse Pedagoogilisse Instituuti defektoloogia teaduskonda. Aastatel 1960–1966 õppisid Moskvas 18 eestlast (3 lendu). Logopeediale spetsialiseerusid Aino Düna, Maaja Aus, Tiia Espe, Ode Saar. Moskvas said ettevalmistuse ka ped. kand. Laine Vesker ja praegused TÜ eripedagoogika osakonna õppejõud ped. dr. dots. Karl Karlep, psühh. kand. dots. Eha Viitar, ped. kand. dots. Viivi Neare.

Logopeedilise abi süsteemist võibki rääkida alates **kuuekümnendatest aastatest**. Vastavalt Eesti NSV haridusministri 18. märtsi 1960. a. käskkirjale nr. 55 avati esimesed koolide logopeediapunktid 5 linnas (Tallinnas, Tartus, Kohtla-Järvel, Narvas, Pärnus) ning Paide, Viljandi, Kingissepa (Kuressaare), Võru ja Valga rajoonis. 1962. a. suurendati uue käskkirjaga logopeediapunktide arvu. 1966. a. oli Eestis koolides logopeediapunkte 21.

1965. a. moodustati haridusministeeriumi juurde ühiskondlik logopeediasektsioon, mis suunas ja arendas logopeediat järgneva aastakümne jooksul: formaalselt kuulus sektsioon erikoolide komsjoni juurde, keda esindas Arkadi Reigo, Tartu nürmikute ja kõnehälvikute kooli (praegune

Tartu Hiie Kool) direktor. Meedikuid esindas Tallinna Keskaigla kõrvarst Vladimir Gugel. Entusiastidest koosnev komisjon (liikmeteks logopeedid Helgi Pille, Ester Lepik, Linda Rõuk, Tiia Espe, August Karu, hiljem ka Karl Karlep) töötas viljakalt. Sektsiooni eesmärgiks oli ühendada Tallinna, Tartu ja maakonnalinnade, aga ka erinevate asutuste — polikliinikute, tava- ja erikoolide logopeedide huve. Esimesel koosolekul 17. juunil 1965 kavandati logopeedilise töö metoodiline ja oragnisatsiooniline juhtimine, logopeediliste lasteaiarühmade ja klasside avamine, erialakirjanduse ja logopeediliste mängude kirjastamine, logopeedide täienduskoolitus ja ettevalmistus Eestis. Ülesanded olid küll aukartust äratava mahuga, kuid korda saata suudeti üsnagi palju.

1966. a. avati esimene koolieelne logopeediline rühm kogelejatele Tallinnas ja esimene klass düsgraafikutele 1969. a. samuti Tallinnas. 1968. a. avati Tartu I Eriinternaatkool (praegune Tartu Hiie Kool), kus anti ja antakse ka praegu eraldi osakondades õpetust kuulmis- ja kõnepuuetega õpilastele. Enne seda õppisid kõnepuuetega lapsed Tartu Kuulmishäiretega Laste Internaatkoolis (Lille täneva kool). Ilmus metoodilist kirjandust ja õpik "Logopeedia alused" (1973). Hakkas ilmuma perioodiline rubriik "Eripedagoogika" ajalehes "Nõukogude Õpetaja" (esimene 13.07.66). Koostöös Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudiga (VÕT) korraldati regulaarselt seminare ja kursusi.

Logopeedilise abi võrk laienes sedavõrd, et tekkisid eraldi lasteaedade ja koolide logopeediakomisjonid ning eelpoolkirjeldatud sektsioon lõpetas oma tegevuse 1974. a.

1968. a. alustati logopeedide ettevalmistust Tartu Ülikoolis: avati vastuvõtt defektoloogia erialale, mis esialgu eksisteeris pedagoogikakateedri juures ja mille raames koolitati ka logopeede. Logopeediaalase kõrghariduse initsiaatoriks oli Ester Lepik, kes koos Heino Liimetsa ja Enn Koemetsaga pani aluse logopeedia õpetamisele Tartu ülikoolis. 1972. a. loodi defektoloogia kateeder, kus logopeediat ja emakeele erimetoodikat hakkas õpetama dots. Karl Karlep. 1975–1991 õpetas logopeediat ka vanem-õpetaja Tiiu Puik.

Seitsmekümnendad aastad olid Eestis ettevalmistuse saanud logopeedide tööleasumise aeg (1. lend lõpetas 1973. a.), avati logopeedilisi lasteaedu, klasse. Peaaegu kõigi tolleaegse vabariigi rajoonide ja suuremate linnade haridusosakondade alluvuses töötasid logopeedid.

Kaheksakümnendatele aastatele on iseloomulik meditsiinisüsteemi logopeedilise abi võrgu hoogne areng. 1985. a. olid logopeedid ametis kõigis lastepoliikliinikutes ja nõuandlates peale Paide ja Jõgeva (nüüdseks ka seal). Funktsioneeris suhteliselt hästitöötav süsteem, kus logopeedid koos pediaatritega pidid arvele võtma oma piirkonna riskilapsed ja jälgima nende arengut. Logopeediline kontroll oli kodulastele kohustuslik

3- ja 6-aastaselt. Lasteaiad olid piirkonniti jaotatud logopeedide vahel, kes selgitasid sõlmeetodil välja kõnepuudega lapsed ja nõustasid neid võimaliku logopeedilise abi osas. Kuigi igasugune kohustuslik kontroll võib sageli kujuneda suhteliselt formaalseks, tekkis siiski mingi ülevaade erivajadustega koolieelikutest ja võimalus neid ka tõhusalt aidata. Meditsiinisüsteemi logopeedide tööd hakkas koordineerima Tallinna Vabariikliku Haigla logopeediakabinet. 1987. a. moodustati samasse vabariiklik kõneravi organistasioonilis-metoodiline keskus (juhataja Külli Roht), mille alusel on tänaseks loodud Tallinna Keskhaigla Kõneravikeskus. Keskuse eesmärgiks on nõustada ja võimaldada kõneravi kõigile kõnepuuetega täiskasvanuile ja lastele, nõustada logopeede, patsientide pereliikmeid, tervishoiu- ja sotsiaalhooldusasutuste töötajaid, tagada tsentraalse kõnepuudega inimeste kompleksravi.

1989. a. moodustati Eesti Logopeedide Liit (praegune Eesti Logopeedide Ühing), mille esinaiseks oli Linnu Mae. Liidu loomise eesmärgiks oli logopeedide koondamine kutsekaitse huvides, mille eest Logopeedide Liit juriidilise isikuna peaks seisma. Samuti sooviti luua sidemeid kolleegidega välismaal ja kaotada vastuolud erinevates süsteemides (meditsiini-, haridus- ja sotsiaalsüsteemis) töötavate logopeedide vahel. Praegu (esinaine Tiiu Tammemäe) teeb Logopeedide Ühing tõhusat tööd logopeedide täienduskoolituse alal, samuti logopeediliste mängude kirjastamisel.

Üheksakümnendate aastate märksõnaks on Eesti taasiseseisvumine. Logopeediline teenindamine Eestis peegeldab nn. üleminekuühiskonna iseärasusi. Vana süsteem on osaliselt lagunenud — on suletud mitmeid kõnepuuetega laste rühmi, tavakoolide juures asunud eriklasse, kooli ja polikliiniku logopeedide kohti on vähendatud, peagi jälle taastatud. On käivitunud integratsioon kõigi oma positiivsete ja negatiivsete tagajärgedega. Eneseabi eesmärgil tegutsevad Eesti Kogelejate Liit (esimees Andres Loorand) ja Eesti Afaasialiit (esinaine Külli Roht). Kooli- ja lasteaialogopeedid on kaasatud haridusministeeriumi juures tegutsevasse vabariiklikesse logopeedia (kuuluvad valdavalt koolillogopeedid) ja erilas-teasutuste ainekomisjonidesse. Mõlemad komisjonid tegutsevad oma spetsiifiliste probleemidega (hetkel töökorralduslike ja metoodiliste juhendite väljatöötamisega). Ühiseid küsimusi arutatakse vastaval tööetapil koos.

Muutusi on kaasa toonud meditsiinisüsteemi üleminek perearstiteenidusele. Tartu näitel, kus perearstisüsteem on käivitunud eriti jõudsalt, on selgunud, et perearst on muutunud või muutumas võtmeisikuks lapse jõudmisel logopeedi juurde. Palju sõltub seega perearstide ettevalmistusest: logopeedialastest teadmistest ja suhtumisest vastava teenuse vajalikkusse. Kahjuks peab märkima, et puudub koostöö perearstide koolitajate ja eripedagoogika osakonna vahel, seega ka ülevaade, mida ja kuidas tulevastele perearstidele õpetatakse.

Veel üks seos meditsiinisüsteemi arenguga. Käivitunud on eraarstide süsteem. Eestis on alustanud tööd ka esimesed eralogopeedid, kes töötavad vastava litsentsi alusel. Litsentsi taotlemine on võimalik teatud atesteerimisnõuete täitmisel, tunduvalt raskem on aga lepingu sõlmimine haigekassaga, kellele tuleb vastava teenuse vajalikkust tõestada. Vaevalt, et seda peab tegema ja saab teha üksik tegevlogopeed. Tartus ja Tallinnas ei ole haigekassad leidnud võimalust logopeedidega lepinguid sõlmida. Kuuldavasti on aga Eestis üksikuid haigekassasid, kes seda siiski on teinud. Haigekassa toetuseta on logopeediline erapraksis "varakapitalistlikus" Eestis harv ja alles arenev nähtus. 1998. a. on sotsiaalministeeriumi litsentsibüroo andmetel umbes 15 logopeedil kehtiv tegevuslitsents.

Vastavalt uuele haridusseadusele kuuluvad õpetamisele ka vaimupuudega lapsed. Logopeedid töötavad nüüd ka raske ja mõõduka vaimupuudega lastega. Laiemalt on hakanud juurduma arusaamine alternatiivkommunikatsiooni vajadusest. AAC-meetodite kasutajate arv Eestis on kasvanud, toimuvad vastavad kursused.

Eesti logopeedia algusaastatest alates on räägitud vajadusest kõnepuuetega lastele ja täiskasvanutele mõeldud nõustamiskeskuse järele, kus töötaksid oma eriala kõrge kvalifikatsiooniga, teatud kindlale puudele spetsialiseerunud logopeedid, samuti muude erialade spetsialistid. Selliseid keskusi on püütud ka luua: Tartus tegutseb Kõne-, Kuulmis- ja Tasa-kaalukeskus Maarjamõisa Polikliinikus, eespool oli juttu Tallinna Keskhai gla Kõneravikeskusest. Nõustamis- ja rehabilitatsioonikeskust kuulmis- ja kõnepuuetega lastele plaanitakse luua Tartu Kõne- ja Kuulmispuuetega Laste Keskuse (endise Tartu Lastekodu) baasil. Pärnus tegutseb Pärnu Lasteabikeskus. Kindlasti on selliseid asutusi Eestis veelgi. Probleem on pigem vajaliku teabe jõudmises abivajajateni. Nõustamis- ja/või väljaõppekeskuste areng ning nende töö koordineerimine peaks olema logopeedia ja eripedagoogika tuleviku üks tunnusjooni.

Logopeedilise abi süsteemi mitmed hädad tulenevad sotsiaal- ja haridusministeeriumide vahelise koostöö puudulikkusest. Olgu nendeks näiteks logopeedide palga- ja puhkuseprobleemid, patsienti puudutava, korrektsiooniks vajaliku info liikumine erineva süsteemi asutuste vahel, terminoloogilised küsimused (meditsiiniliste või logopeediliste diagnooside kasutamine). Lahkhelisid on olnud ka meditsiini- ja haridussüsteemi logopeedide endi vahel. Ametkondadevahelise koostöö korraldamine on kõva pähkel, kuid selle katkihammustamine läheks valutumalt, kui logopeedid ise oleksid ühisel meelel oma ametit puudutavate põhimõtete ja eesmärkide osas. Veel 90. aastatel on tuliselt vaieldud oma kutse määramisel (vana dilemma: pedagoog või meedik?).

Haridussüsteemis on logopeedilise teeninduse osas varasemaga võrreldes toimunud teatav areng: suuremates linnades on loodud lasteaedade

ja tavakoolide juurde logopeedide ametikohad. Tõsi, neid on vahelduva eduga kärbitud ja uuesti taastatud (Tartu näitel), samuti on küsitav, kas logopeed peab koolis või lasteaias töötades tegema just seda, mida asutuse juhtkond temalt sageli eeldab (näiteks lasteaias kooliks ettevalmistust, koolis järeleaitamist emakeeles). Kuid erialaspetsialistid on kohtadel siiski olemas. Maakondade puhul aga süstemaatilisest logopeedilisest abist rääkida ei saa: erikooli 1. klassi jõuavad peaaegu kõnetud lapsed, kes ei tulegi kaugelt metsade tagant, vaid suure linna lähedalt maalt.

Aastaid on vaieldud ka logopeedide ettevalmistuse üle. Ikka ja jälle on peetud seda ebapiisavaks: mahult liiga väheoseks või üldiseks. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduskonna eripedagoogika osakonnas õpetatakse logopeediat 1995. a. kehtivate õppekavade alusel. Üleminek uutele õppekavadele algas 1992/93. a., seega 1. lend, kes õppis endise kursustesüsteemi asemel ainesüsteemis, lõpetas 1996. a. kevadel. Õppekavade koostamisel on aluseks olnud järgmised eeldused:

- haridus on pidev protsess, kõrgharidus tähendab tunnetatud vajadust pidevaks enesetäienduseks;
- ülikooli ülesanne ei ole valmistada ette oma kitsast valdkonda tundvaid käsitöölisi, vaid oma eriala piires tänapäevaselt mõelda oskavaid asjatundjaid;
- Eesti töjõuturu kitsust arvestades peaks lõpetanu suutma töötada võimalikult erinevatel töökohtadel (eripedagoog logopeedina ja vastupidi).

Samuti olgu öeldud, et õppekavade tegemine on pidev protsess, ükski õppekava ei ole kunagi lõplikult valmis ja absoluutselt hea. Ka käesoleval õppeaastal plaanitakse õppekavas muutusi.

Tänaste õppekavade peamine erinevus varasematest on see, et üliõpilane osaleb oma hariduse sisulises planeerimises — võimalik on spetsialiseeruda vastavalt oma huvidele ja vajadustele, mis nõuab samaaegselt ka suuremat teadlikkust. See on tudengitel viimastel aastatel pidevalt tõusnud. Õppekavas sisalduvad ained jagunevad kohustuslikeks, vaba- ja valikaineteks (moodustavad 25% õppekavast) ning pea- ja kõrvalaineteks. Peaaine on õppekavas määratud ainete kogum, mida üliõpilane õpib alam-, kesk- ja ülemastmes. Kõrvalaine on ainete kogum, mida üliõpilasel on õigus valida peaaegu kõrvale õppekavas määratud tingimustel. Eripedagoogika õppekava võimaldab valida 3 eriharu vahel:

- Logopeediaharu üliõpilane valib peaaegu logopeedia ja kõrvalaineks hälvikupedagoogika (ehk teisisõnu: logopeedia ülemastme ja hälvikupedagoogika keskastme).
- Hälvikupedagoogikaharu üliõpilase peaaegu on hälvikupedagoogika, kõrvalaineks vastavalt logopeedia.

- Sotsiaalpedagoogikaharu koosneb eripedagoogika ning sotsiaaltöö alam- ja keskastmetest ning sotsiaalpedagoogika ülemastmest.

Viimane haru on õppekavas uus. Valmistatakse ette nõustajaid, kasvatajaid, sotsiaalpedagooge hooldekodudele, rehabilitatsioonikeskustele, spetsialiste vaimupuude ja käitumishälvete alal.

Seega on ettevalmistus suhteliselt laiapõhjaline, kuid võrreldes varasemate õppekavadega on siiski võimalik spetsialiseerumine (1) eriharu kaudu, (2) vaba- ja valikainete kaudu, (3) seminaritöö teemade ja praktikakohtade valiku kaudu.

Eriharu valiku peavad üliõpilased tegema alates V semestrist. Millised on logopeedia ja hälvikupedagoogika eriharude õppekavade peamised erinevused?

1. Logopeedia aine maht on hälvikupedagoogidel 8 ja logopeedidel 15 ÕN (õppenädal — koos iseseisva tööga 40 t). Võrdluseks olgu toodud logopeedia maht 1971.a. kehtinud õppekavades: 350 tundi = 8,75 ÕN. Lisaks loengutele toimuvad logopeedidel seminarid, milles käsitletakse ainet süvendatult erialase kirjanduse põhjal. Iga olulisema teoreetilise teema (kõnepuude) käsitlemise järel toimub logopeedidel praktikum, kus üliõpilased saavad vastava kõnepuudega lapse/täiskasvanu kõnet uurida ja ise praktiseerida (iga tudeng töötab semestri jooksul ühe või kahe patsiendiga teatud arvu tunde). Samas määrab praktikumikohtade piiratud hulk ka logopeediaharu üliõpilaste arvu: harusse võetakse vastu 10 üliõpilast.
2. Logopeedid õpivad vähem abiõppe (matemaatika, loodusõpetuse, maateaduse ja ajaloo) meetodikaid.
3. Logopeedide õppekava sisaldab kohustuslike ainetena koolieelset eripedagoogikat ja meetodikat, kõnehälvete kliinikat ja logopeedililist rütmikat.
4. Logopeedide praktika on oluliselt vähem koolikeskne kui hälvikupedagoogidel. Suur osakaal on kliiniku (5 ÕN) ja koolieelsel logopeedia praktika (5 ÕN). Koolipraktikas on põhirõhk tugiõppe praktikal (6 ÕN), mis toimub kõne- või tasanduskoolis. 4 ÕN praktiseerivad tulevased logopeedid tavakooli logopeedina ja 3 ÕN abikooli nooremas astmes. Hälvikupedagoogidel on koolipraktikat kokku 15 ÕN (vrld. logopeedidel 9 ÕN) ja logopeedipraktikat 5 ÕN (vrld. logopeedidel 14 ÕN).

Praktikumide ja praktika suure mahu tõttu on üliõpilaste ettevalmistusse haaratud paljud tegevlogopeedid, side ülikooli ja praktikute vahel on tihenunud.

Mis on logopeedia õppekavast hetkel puudu ja mille üle kurdavad üliõpilased?

- Meditsiiniainete tsüklisse peaksid kuuluma audioloogia, foniaatria ja stomatoloogia (ortodontia) alused.
- Tulevased logopeedid ja eripedagoogid peaksid tundma psühhoteraapia ja nõustamise alused (tööks eri vanuses inimestega).
- Logopeediline diagnostika, mis praegu toimub hajutatult praktikumide ja praktikate käigus, peaks toimuma omaette tsüklina.
- Õppekavasse tuleks viia viipekeele aluste, lihtsustatud viibete ja mitte-verbaalse kehaomase kommunikatsiooni oskuste kohustuslik kursus (praegu õpetatakse kurtide viipekeelt valikainena).

Õppetöö kvaliteeti mõjutab õppefilmide tegemine, mis on käivitunud tänu erinevate fondide või projektide toetusele. 1998. a. juunis peaks valmima CD-plaat kõnenäidistega.

Mahukast teadustööst logopeedia alal Eestis paraku rääkida ei saa. Üht-teist on siiski tehtud. Logopeediaalaseid väitekirju on seni kaitsnud Laine Vesker (pedagoogikateaduste kandidaaditöö alaalkute hääldeamisest) ja Marika Padrik (magistritöö alakõnega õpilaste sõnaloomest). Karl Karlepi doktoritöö lugemis- ja kirjutamispuuetest ja nende korrektsioonist ning Kaja Plado magistritöö liitlause õpetamismetoodikast puudutavad samuti valdkondi, millega logopeedid oma töös kokku puutuvad. Pooleli on uurimused PCI-lastest kõne-eelsest suhtlemisest (magistrant Birgit Kaasik), afaasiast (magistrant Ave Ojaste), koolieelikute tegevust saatvast kõnest (magistrant Ülle Kuusik). Logopeediaga haakuvad tihedalt ka magistrant Merit Hallapi uuritav kakskeelsus ja magistrant Marika Viksi uurimus 2–3-aastaste laste diagnoosimisest. Logopeedia õppetooli eesmärk on jõuda Eestis olukorrani, kus igas logopeedia valdkonnas oleks vähemalt üks spetsialist-uurija.

Eesti logopeedia tulevikuvisionid:

- Eestis on olemas logopeedilise abi süsteem, mis haarab kõiki maakondi.
- Kõik erivajadustega lapsed saavad abi juba enne 3. eluaastat. Raskete kõnepuuetega (aga ka kuulmis-, liikumis-, nägemis- ja vaimupuudega) laste hariduse eest vastutab riik ja selle hulka kuulub ka alusharidus.
- Tavakoolide ja -lasteaedade logopeedid teevad vaid erialast tööd (korregeerivad kõnepuuetega laste suulist ja/või kirjalikku kõnet) ning nõustavad õpetajaid ja kasvatajaid erivajadustega laste individuaalsete õppekavade koostamisel.
- Korrektsioonitööks vajalik dokumentaalne info patsiendi kohta liigub erinevate logopeedide ja asutuste (nii meditsiini- kui haridusasutuste) vahel.

Loetelu võiks jätkata veelgi.

Kasutatud kirjandus

H. Klaas. Erikoolid Eestis // Erikoolide töökorraldusest. Tln., 1971. Lk. 3–68.
Logopeedia alused (toim. T. Espe). Tln., 1973.

Autor tänab südamest pr. Ester Lepikut artikli koostamisel osutatud abi eest ja võimaluse eest kasutada tema koduarhiivi materjale.

5–6-A. LASTE LUGEMISOSKUSE EELDUSTE VÄLJASELGITAMINE

Kaja Pastarus
Tartu Ülikool

Sissejuhatus

Käesolevas artiklis käsitletakse ülevaاتlikult 5–6-a. laste lugemisoskuse eelduste uurimist ning vastavasisulise testmaterjali koostamist ja kontrollimist. Jälgides praegust olukorda meie koolides, võib julgelt väita, et meie pedagoogikas on tekkinud vajadus lugemisoskuse eeldusi uuriva materjali järele. Pedagoogidel puudub veel abivahend, mis võimaldaks kerge vaevaga eelkoolieas prognoosida võimalikke raskusi lugema õppimisel ning selle alusel korraldada spetsiaalset pedagoogilist arendustööd. Käsitletava uurimistöö eesmärk ongi nimetatud tühimiku täitmine.

Arvukad uuringud näitavad, et lugemisoskus on koolijõudluse keskne näitaja ning on tugevalt seotud õpilase õppe edukuse ja üldise vaimse arengu tasemega. Lugemis- ja õigekirjaoskuste kujundamine, puuete ennetamine ja kõrvaldamine on olnud pikka aega aktuaalseks probleemiks nii üld- kui eripedagoogikas.

Lugemine on üheaegselt nii vaimne tegevus kui ka kõnetegevus. Seega eeldab lugema õppimine mingit minimaalset vaimset arengut ja suulise kõne valdamist. Kui õppimise alguseks pole vajalikud lugemisoskuse eeldused välja kujunenud, on vaja lapse arengut korrigeerida. Selleks on vaja eelnevalt välja selgitada riskilapsed ning iga lapse psüühilised ja verbaalsed iseärasused. **Nn ennetav diagnostika on otstarbekas läbi viia eelkoolieas.** Oluline on silmas pidada, et vastav diagnoosimine toimuks võimalikult varakult, sest varasem korrigeerimine annab parema tulemuse lapse edasiste oskuste kujunemisele.

Tartu Ülikooli eripedagoogika õppejõud ja üliõpilased on viimaste aastate jooksul proovinud leida esialgset katsematerjali ja töövõtteid, mis võimaldaksid uurida lugemisoskuse eelduste taset eelkoolieas ja laste

kooli astudes. Vaatluse all on olnud nii eakohase arenguga kui ka erivajadustega lapsed. Käesolev artikkel annab ülevaate ühest mahukast uurimisest vastava projekti raames (viimistlusjärgus olev magistritöö käsikiri). **Kõnesoleva töö eesmärgiks on välja selgitada testilaadne katsematerjal, mis sobiks lugemisoskuse eelduste taseme uurimiseks eelkooliealistel (5–6-a.) lastel.**

Lugemisuuringutes väidetakse, et diagnostiliste hüpoteeside püstitamine on võimalik ainult kirjakeele ülesehituse ja selle omandamisel tekkida võivate raskuste tundmise baasil. Sellest lähtuvalt osutus enne konstateeriva eksperimendi sooritamist vajalikuks tutvuda teemaalase kirjandusega ning omandada teoreetiline baas alljärgnevatel põhiteemadel:

- lugemisoskuse omandamise etapid (K. Karlep, H. Brügelmann jt);
- lugemispuuded ja nende põhjused (K. Karlep, R. Lalajeva, A. Luria, L. Tsvetkova jt);
- lugemisoskuste eelduste uurimine (H. Breuer, M. Weuffen, H. Probst, G. Wacker, H. Brügelmann, J. Salminen jt);
- uurimismetoodika väljatöötamise teoreetilised alused (P. Kees, K. Toim, J. Mikk jt).

Lugemiseelduste uurimine sõltub konkreetsest keelest, eriti foneetikast ja tähekasutusreeglitest. Enam saab eesti lapsi uurides arvestada töid, mis on läbi viidud foneetilise kirjaga keeltes (näiteks soome, saksa, vene). Käesolevas uurimuses ongi toetutud peamiselt saksa ja vene lugemisuurijate seisukohtadele. Töö metoodika aluseks on võetud sakslaste H. Breueri ja M. Weuffeni poolt välja töötatud diagnoosülesanded. Nimetatud teadlaste metoodika sisaldab viie tajuvaldkonna (optilise, foneemi-, kinesteetilise, meloodia- ja rütmitaju) uurimist. Arvestades eesti keele iseärasusi (M. Hint) ning neuropsühholoogilise uurimise seisukohti (A. Luria), on töö aluseks võetud katsemetoodikat pidevalt muudetud ja täiendatud. Sellel eesmärgil korraldati aastatel 1992–1996 hulgaliselt eelkatseid. Aastate jooksul tehtud teoreetilisi ja praktilisi järeldusi silmas pidades selgus, et lugema õppimiseks vajalike eeldustena on vaja kontrollida **optilis-ruumilist taju, foneemikuulmist, rütmi- ja kinesteetilist taju ning operatiivmälu.**

Uurimisvõtted

* Töö metoodikas olid optilis-ruumilise taju ja foneemikuulmise katsetes määratud esialgsed riskipiirid. Seetõttu nähti ette erinevate osakatsete kasutamist — nõrkade tulemuste puhul esitati lapsele ka lisaülesanne.

Optilis-ruumiline taju.

1. Laduda tikkudest näidise järgi erinevad kujundid.
2. Lisaülesandes tuli nimetada “peitepildidel” (kaks üksteise peale joonistatud kontuurpilti (näiteks *lipp-õun*)) kujutatud esemed.

Foneemikuulmine.

1. Osutada nimetuse järgi õigele pildile 5-st pildist koosnevas reas (näiteks *saag-saal-saan-saak-saar* — “Näita, kus on ...!”).
2. Lisakatsena esitati lastele pildipaarid (näiteks *luud-lutt*) ülesandega osutada nimetuse järgi õigele pildile.
3. Otsustada, missugune sõna hääldati õigesti/valesti (näiteks *tipud-tibud-tippud*). Õigesti hääldatud sõna kuulmise korral tuli osutada vastavale pildile.

Kinsteetiline taju.

1. Järele korrata kinesteetiliselt raskesti diferentseeritavaid sõnauhendeid (näiteks *varblased rabarberil*).
2. Järele korrata ühe hääliku pikkuse poolest erinevate sõnade ridu (näiteks *aba-apa-appa*).

Rütmitaju. Järele koputada erineva keerukusega rütme.

Operatiivmälu. Järele korrata 4- ja 5-elementilisi sõnade ja silpide ridu. Eraldi hinnati elementide hulga ja järjekorra taastamist.

Esialsged tulemused ja järeldused

1. Konstateeriv eksperiment viidi läbi 1996. a. lõpus erinevate linnade ja maakondade lasteasutustes. Kokku oli uuritavaid 635 5- ja 6-a. last. Mõningate ebatäpsuste tõttu protokollides olid analüüsi jaoks arvestatavad 630 lapse andmed. Neist 5-a. lapsi oli 265 ja 6-a. lapsi 365.
2. Katseandmete analüüsi lõppedes peaksid täituma alljärgnevad ülesanded, mis ilmselt pakuvad huvi praktikutele:
 - 1) selgitada välja ülesannetekogu sobivus potentsiaalsete lugemiskustega laste ennetavaks diagnoosimiseks,
 - 2) revideerida ja korrigeerida olemasolevat ülesannetekogu,
 - 3) selgitada välja “riskipiirid”, mis eristaksid nn tugevaid ning potentsiaalseid lugemiskustega lapsi,
 - 4) anda katsetulemuste analüüsi ja järelduste põhjal pedagoogilisi soovitusi ülesannetekogu kasutamiseks.
3. Läbiviidud uurimuse analüüsi käigus vaadeldi 5- ja 6-a. laste katsetulemusi eraldi. Nagu eelnevalt võis eeldada, osutusid 5-a. laste tulemused natuke madalamateks kui 6-a. laste omad. Nimetatud fakti võib pidada loomulikuks, kuna noorematel lastel on rohkem aega kooli-
küpsuse saavutamiseks (sh lugemiseelduste arenemiseks). Seega tuleb tulevikus lõpliku testmaterjali kasutamise korral **silmas pidada kahe vanuserühma erinevusi**.
4. Kõikide katsete puhul oli lastel võimalik saada kindel punktide arv. Punktide järgi **märgiti töös esialgsed piirid riskirühma** (st potent-

siaalsed lugemisraskustega lapsed) **leidmiseks**. Laste tulemused jaotusid positiivseteks ja nõrkadeks. Riskipiiride määramise aluseks võeti J. Piaget väide, mille järgi loetakse katse õnnestunuks, kui 75% ühevanustest lastest täidavad ülesande õigesti. Seega loeti punktid, mille saavutasid ligikaudu 75% katseisikutest, positiivseteks. Madalamad punktid olid nõrkade tulemuste näitajad ning need saavutanud lapsed võivad kuuluda riskirühma.

5. Kuna 6-a. lapsed osutasid oma tulemuste poolest natuke edukamateks, kujunesid nende jaoks **kõrgemad piirimäärad kui 5-a. lastel**.
6. Katsetulemuste analüüsil selgus, et **paralleelselt on vajalik jälgida kõikide valdkondade tulemusi**. Lugemisoskuse eelduste arendamise seisukohalt tuleb eelkoolieas erilist tähelepanu pöörata lastele, kellel esinevad nõrgad tulemused kahes või enamas valdkonnas.
7. Katsete vahelised suhteliselt madalad korrelatsioonid näitavad, et mõõdetavad tunnused ei kordu erinevates ülesannetes. Järelikult **iga ülesanne mõõdab erinevat lugemise eeldusoskust** ning ülesannetekomu tervikuna mõõdab lapse üldist valmisolekut lugema õppimiseks.
8. Tehtud järelduste põhjal võib **valdavalt osa katsematerjalist pidada diagnoosivaks**. Mitme uurimisvaldkonna puhul (näiteks optilis-ruumiline tajus, foneemikuulmine) selgus ka materjali, mida võib soovitada kasutamiseks arendus- ja korrektsioonitöös.
9. Edasine töö ülesannetekomuga peaks toimuma standardiseerimise suunas. Lõpliku testmaterjali väljatöötamise huvides on edaspidi otsustarbekas töös esitatud järelduste põhjal **korrigeerida uurimismetoodikat**:
 - 1) kõikide ülesannete instruksioone,
 - 2) materjali (näiteks 6-a. lastele osutus optilis-ruumilise tajus katsematerjal lihtsaks),
 - 3) tulemuste hindamissüsteemi (praktika huvides vajab lihtsustamist operatiivmälu katse tulemuste hindamine).
10. Kõigi nende muutuste alusel tuleks läbi viia korduv eksperiment. Kontrollimist ja määramist vajavad kogu komplekti valiidsus (eristamisvõime) ja reliaablus (usaldusväärsus). Selleks on uurimistöös märgitud mitmeid võimalusi. Kogu selle töö järgselt võib tõenäoliselt lugeda testmaterjali juba sobivaks kasutada pedagoogilises praktikas.

ÕIGEKIRJAÕPIK ÕPILASTE JA ÕPETAJATE ARVAMUSES

T. Puik

Tartu

Õpilaste üheks edasijõudmise eelduseks koolis on jõukohaste õppematerjalide olemasolu. Erivajadustega lapsed selguvad siis, kui algklassides on olemas kõrge kvalifikatsiooniga õpetajad, õpilasele suunatud õppemetoodika ja jõu- ning ajakohased õpikud-töövihikud.

1997. a. sügisel ilmus **Õigekirjaõpik 1.–3. klassile**. Õpiku sobivuse väljaselgitamiseks saatis autor Harju, Hiiu, Rapla, Pärnu, Viljandi ja Tartu maakonna õpetajatele ning 3. kl. õpilastele küsimustiku, et saada tagasisidet õpiku kasutatajalt. Vastajad olid anonüümsed. 1998. a. veebruaris saabusid vastused 272 õpilaselt. Õpetajate vastuste lehti oli 38, vastajate üldarv oli 54. Kahele vastuselehele oli märgitud, et küsimused-vastused on läbi arutatud maakonna algklasside õpetajate päeval (arv märkimata).

Õpetajad on rahul õpiku šrifti, kujunduse, piltide ning harjutuse liikidega. Kasulikuks peetakse suuliste ja kirjalike harjutuste erinevat tähistamist. Õpikut peetakse väga vajalikuks ja selle kõrvale oodatakse töövihikuid. Andekatele lastele jääb õpik veidi kergeks ja õpiraskustega laste õpetamiseks on vaja lisamaterjali.

Kõige raskemaks teemaks õpilaste jaoks peavad õpetajad sulghääliku pikkuste õigekirja. Õpetajate arvamus õpilastele meeldivate harjutuste kohta ühtib õpilaste omaga: need on endale etteütluste tegemine, vigase teksti lugemine ja parandamine, häälde- ja lünkharjutused.

Enamus õpetajaid kasutab emakeele tundides lisamaterjali (16 eri nimetust).

Õpilaste hulgast leiab ainult 4,8% (13 last), et harjutused on rasked. Ka need õpilased, kelle etteütluste hinded pole rahuldavad, leiavad, et õpik meeldib neile. 76,5% (208) ei hinda harjutusi kergeteks. Õpiku illustatsioonid meeldivad 251 õpilasele (92,3%).

Vähem meeldivad harjutused sõltuvad õpilasest, üksikult on nimetatud peaaegu kõik harjutuste liigid.

Enamuse õpilaste (67,3%) etteütluste hinded on väga head. Kahtesid on märkinud 41 last (15,1%). Klassiti on emakeele hinnete tase väga erinev.

Samavõrd erinev on õpilaste väljendusoskuse tase. Suurtes klassides pole praktiliselt võimalik iga õpilase suulist ja kirjalikku kõnet arendada.

Õpilastele mõeldud õppematerjali kõrval vajavad Eesti algklassiõpetajad õpetajaraamatut, mis sisaldaks metoodilisi juhiseid lugemise, kirjutamise, jutustamise ja kirjalike tööde (ümberjutustuste, kirjandite) õpetamiseks.

SIGN LANGUAGE INTERPRETING IN EDUCATIONAL SETTINGS

Pirkko Selin

Coordinator (Educational Interpreting services)

The Finnish Association of the Deaf

The Centre for Finnish Sign Language

Background

In Finland Sign Language interpreting has been financed by the state since 1979. In the beginning the Sign Language interpreting services were provided by the National Board of Social Welfare. A year earlier, in 1978 The Finnish Association of the Deaf had gathered a group of people who could use Sign Language and who were interested of interpreter training. They were given a course of approximately 120 hours, including the practice in real life situations. There had already been some weekend courses in 1960's organized by the Association of the Deaf as well. The training of Sign Language interpreters as a full time training programme (one year) started in 1983, having 16 female students — many of them still working with Sign Language users enthusiastically! In 1986 the training programme was changed into a two-year programme, in 1988 into a three-year programme.

In 1988 the Services and Assistance of Disabled Act changed the situation of Sign Language interpreting services. Access to services was no more depending of the property or monthly income of a Deaf client. The local social welfare authorities got instructions to fund interpreting services. The Deaf (and the Deafened) clients got access to minimum 120 hours of Sign Language interpreting services a year, the Deafblind clients 240 hours a year. Also the clients with different kinds of serious speech disorders got the access to interpreting services (120 hours a year). In fact, there were not enough trained Sign Language interpreters in the country to cover the needs of the Deaf.

The first few Deaf students started studying integrated with the hearing students in the early 80's. Since then the number of Deaf students has increased up to 150 this year. Most of the students attend vocational training, some of them universities — some even comprehensive schools.. There are approximately 100 Sign Language interpreters working as educational interpreters (some of them work only part-time). Majority of the Sign Language interpreters has a professional training of three years, which is the highest Sign Language interpreter training in Finland so far.

Some of the interpreters are employed by the educational institutes, some by local social welfare authorities.

The quality of Sign Language interpreting

The most common way of using an educational interpreter is to have one Deaf student and one Sign Language interpreter in a class of hearing students. Sign Language being the first language of the Deaf student, he needs high skills in Finnish or in Swedish in order to succeed in his studies — and the skills in these languages vary a lot among the Deaf. It is often hard for the Deaf student to get full access in the social context because the communication often has to rely on interpreting, at least in the beginning of the studies — not to mention the huge differences in the culture! The Deaf student may face the hearing society alone for the first time in his life which certainly causes emotional stress.

As the process of translating from and into Sign Language is as demanding as translating between any other languages, it has been proved that interpreter can keep his concentration effective only for 20 minutes! In a school a Sign Language interpreter is supposed to work minimum 6–8 hours a day — and day after day... “The product” of a single educational interpreter simply cannot be understandable — can it?

If the Deaf students happen to have a Sign Language interpreter with minimum experience, they may find the situation most unsatisfactory in all possible points of views. They feel desperate. They get exhausted. Neither of them feel satisfied with their duties.

Our experiences of a pair of pilot projects show that this kind of disappointments can be reduced (if not eliminated totally). The Deaf students access to classroom information is considerably better when there are two Sign Language interpreters working as a team. Taking turns in periods of 15–20 minutes the interpreters share the job and even support each other. The Deaf students can ask or comment immediately because there is one interpreter from Sign Language into spoken language all the time — using single interpreter the Deaf always is late due to the lag of a few seconds in interpreting.

Working in pairs the Sign Language interpreters seem not to get as exhausted as they would get if they were working single. Their clients (the Deaf students, the teachers, the hearing students) seem to find the quality of interpreting high. The interpreters are pleased to the way they can develop their skills on the job and also do they find the work less demanding both physically and mentally.

There is no deep research yet of the benefits the Deaf students gain when studying in a group where there are two or more Deaf students integrated with the hearing students. On the basis of the experiences of

Deaf students and their teachers it seems that having two or more Deaf students in a group studying together is productive compared to studying alone. It seems to be a very functional solution not only for pedagogic, social and sociological reasons but also for economical reasons.

The role of Sign Language interpreters

Speaking of Sign Language interpreting in educational settings, it is most important to realize **the role of interpreters**. Educational interpreters do not work as assistants in the classroom. The teacher is responsible for teaching and the students are responsible for learning. The Sign Language interpreter is there only to make the access to information possible — both linguistically and cross-culturally.

On the basis of The Rule of Ethics the Sign Language interpreters have professional confidentiality. In educational settings this means that the interpreters can not tell any information or opinions concerning their clients. Anyhow, a Sign Language interpreter is an expert of interpreting and can share the opinions concerning interpreting arrangements in the classroom. Please do ask the interpreter or use him to have a discussion with the Deaf student himself! Open communication from right at the start will lighten your work load and give a solid basis for further cooperation. A very important means of cooperation with educational interpreters is giving them information and written materials concerning the lessons in advance. To make the translating process possible the interpreter needs wide-ranging knowledge of the subject — he needs to learn his lessons before the students.

Finally

The tasks of an educational interpreter demand highly skilled and well educated employees who also can cooperate in a very flexible way in different educational settings and learning environments — in the future maybe even via video conference equipment, maybe in international settings as well.

Facing the fact that in the future, in the information society the principle of life-long learning also concerns the Sign Language users, the education of the Deaf will be a basic issue in preventing the marginalization. Having Sign Language as a constitutional right in Finland is a good point to start, but we do have a lot of hard work ahead before the Deaf in Finland really get full equality.

VIIPEKEELE TÖLKIDE HARIDUSLIK ETTEVALMISTUS EESTIS

Regina Toom
Tartu Ülikool

Ülevaade Eesti viipekeele tõlkide olukorrast käesoleval hetkel

Viipekeele tõlk on kahe inimgrupi vahelises suhtlemises tekkinud kommunikatsiooniprobleemis vahendajaks. Tõlkide roll kurtide kogukonnas on aegade jooksul muutunud. J. Page (1994) andmetel vaadeldakse viipekeele tõlgi rolli kahest aspektist: lingvistilisest ja sotsiaal-kultuurilisest. Kui varasematel aegadel olid vahendajateks kurtide perekonnaliikmed või sõbrad, kes peale tõlkimise tegelesid ka nõustamise, sageli isegi kurdi isiklike probleemide lahendamisega, siis viimastel aastatel, seoses ühiskonnasiseste muutustega, on viipekeele tõlkide ülesandeks olnud peamiselt kommunikatsiooni vahendamine. Taoline rollimuutus on seletatav kurtide inimeste haridustaseme tõusuga ning nende aktiivse integreerumisega ühiskonda.

Viimase kahekümne aasta jooksul on huvi viipekeele ja viipekeelse tõlketöö vastu suurenenud. Osaliselt on selle põhjuseks riiklik sotsiaalpoliitika, mis on kuulumispuuetega inimestele võimaldanud suurema juurdepääsu töö, hariduse ja õpetuse juurde ning mis samas on tinginud järjest suurema vajaduse viipekeele tõlkide järele, seades ühtlasi senisest tunduvalt kõrgemaid nõudmisi nende professionaalsele ettevalmistusele. Olukorrad, kus nähakse ühiskondlikust elust aktiivselt osavõtvaid ja kõrgkoolides õppivaid kurte koos tõlgiga, pole enam harvad.

Vaatamata olulistele ühiskonnasisestele muutustele ja ümberkorraldustele Eesti haridussüsteemis, pole seni jõutud riiklikule arusaamisele, et viipekeele tõlkide väljaõpe on riigi paratamatu vajadus. Õigusriigi arengu seisukohalt taandub kurtide kogukonna toimetulek, heaolu ja edukus ühiskonnas paljuski viipekeele tõlkide erialasele ettevalmistusele ning selle töö väärtustamisele.

1996/97. aastast alustati TÜ eripedagoogika osakonnas viipekeele tõlkide ja tõlkimisega seonduvate probleemide uurimisega. Viidi läbi Eesti viipekeele tõlkide registrisse kantud 21 tõlgi hulgas uurimus nende biograafiliste andmete kogumise ja kutseoskuste hindamise eesmärgil. Saadud andmetest nähtub, et varasemate aastatega võrreldes on tõlkide ja tõlkimise olukord paranenud nii tõlkide arvulise koosseisu, haridustaseme kui lokaliseerimise poolest. 1989. aasta andmetel oli Eestis 250 kurdi kohta 1 tõlk, 1997. aastal oli see suhe juba 80:1. Kuid vaatamata tõlkide arvulisele kasvule jäävad kurtide püüdlused aktiivseks osalemiseks ühiskonnas (õpingutel, töötöisingutel, olmeprobleemide lahendamisel jmt.) kvalifitseeritud tõlkide

puuduse tõttu sageli tulemusteta või vähetulemuslikeks. Nõutud tõlkide liig-
hõivatus üheks põhjuseks on töötamine vabakutselistena põhitöö kõrvalt.

Varasemate aastatega võrreldes on tõlkide paiknevus laienenud, kuid on
siiski endiselt ebaühtlane. Viipekeele tõlkide registrisse kantud 21-st litsent-
seeritud tõlgist on enamus koondunud suurematesse linnadesse — Tallinnas
10, Tartus 5, Pärnus 3, Saaremaal 2 ja Rakveres 1. Eestimaa teistes regioo-
nides tuleb kurtidel hakkama saada ilma tõlgita. Võib arvata, et sealse
kurdid on väheaktiivsed ning lepivad kujunenud olukorraga või leiavad abi
ja toetust sõpradelt, tuttavatelt, pereliikmetelt. Järelikult on Eestis tõlketööd
tegevaid inimesi märksa rohkem kui 21. Nad teevad seda tööd küll soovist
inimesi aidata, kuid puuduliku erialase ettevalmistuse tõttu tekib sageli
mitmeid arusaamatusi, mis vahest võivad probleemide lahendamisel olla
kurdile isegi ohtlikud.

Eesti viipekeele tõlgid on valdavalt naised (18), kelle keskmiseks
vanuseks 30 eluaastat. Tõlkide üldine haridustase on suhteliselt ebaüht-
lane, nendest 7 on kõrgharidusega, ülejäänud kas kesk- või põhiharidu-
sega. Nagu eelpool märgitud, polnud Eestis viipekeele tõlgiks võimalik
õppida, seega tegevõlkkidel puudus kutsealane ettevalmistus. Nendest 7 on
läbinud viipekeele kursused, ülejäänud 14 on keele omandanud iseseis-
valt, olles pärit kurtide kogukonnast.

Pikka aega eksisteeris kurtide kogukonnas arusaamine, et üksnes
kurtide vanemate kuuljad lapsed on head viipekeele tõlgid. Käesolevaks
ajaks on sedalaadi mõttelaad muutunud. Praegustest tõlkidest 8 on kurtide
vanemate kuuljad lapsed ja 6 kurtide kuuljad abikaasad, 7 tõlgil otsest
seost kurtide kogukonnaga pole.

Saksamaal läbiviidud uurimused näitavad, et tõlgid jagunevad ting-
likult kahte gruppi. Ühed, kes töötavad kurtide abistaja-tõlkidena ning kel-
lest enamus on sugulussidemes kurtidega. Teine rühm tõlke on kommu-
nikatsioonis üksnes keelevahendajad ning neil puuduvad ka kurtidega
tihedamad sidemed.

Missugust tõlki vajaksid eesti kurdid rohkem — kas tõlki kui asjaajajat
või tõlki kui kommunikatsioonivahendajat? Esialgsetele uurimistulemus-
tele toetudes võib täheldada, et kurtide ootused tõlkidele on erinevad.
Lähtuda tuleks põhimõttest, et igal kurdil peaks olema võimalus valida
vastavalt vajadusele enesele sobiv tõlk.

Tõlkidest hindas oma kutseoskusi madalalt, 20% pidas seda rahulda-
vaks. Enam raskusi valmistab tõlkimine viipekeelest eesti keelde. Töö on
muutunud tehniliselt keerukamaks, kuna tõlkida tuleb järjest erinevates
olukordades. Muret valmistab ka viipekeele tõlgi rolli määratlematus ning
selle võrdsustamine sotsiaaltöötajaga. Ebarahuldavaks peetakse töö
madalat ja ebakindlat tasustamissüsteemi. Positiivselt hinnatakse nime-
tatud elukutse juures mitmekülgset ning võimalust inimesi aidata.

Viipekeele tõlkide esimene erialane täiendus Eestis

Eelpooltööd tuginedes võib väita, et eesti viipekeele tõlkide hariduslik ettevalmistus ei ole piisav ning käesoleva ajani riiklikult tagatud süstemaatiline õpe puudub.

Viipekeele tõlkideks on ka mujal maailmas esialgu õpitud mitmetel lühikursustel põhieriala kõrvalt. Kuna ettevalmistus selliselt ei vastanud üha suurenevatele nõudmistele, alustati (Põhjamaades kümme, Saksamaal 5 aastat tagasi) viipekeele tõlkide põhikoolitusega, kus püütakse anda viipekeele tõlkidele 3–4 aastase õpetusega võrreldav haridus.

Eestis alustati esmakordselt viipekeele tõlkide osalise koolitusega 1996. aastal. Eesti Kurtide Liidu, Soome Kurtide Liidu ning Viipekeele Tõlkide Ühingu koostöö raames Phare Fondi ja Eesti Puuetega Inimeste Koja rahalisel toetusel teostus viipekeele tõlkide täiendkoolituse kaheaastane projekt. Täiendkoolituse eesmärgiks oli tõlgitöö kogemusi omanud ning sellel alal töötavatele inimestele hariduslike enesetäiendamise võimaluste loomine nii üldise haridustaseme tõstmiseks kui kutsealase kvalifikatsiooni täiendamiseks. Alustada tuli tühjalt kohalt, mis raskendas oluliselt ettevalmistustööd kogu koolituse korraldamisel ning nõudis suurt vastutust õppekavade koostamisel.

Õppetöö toimus kahe aasta jooksul sessioonidena 1 kord kuus × 3 õppepäeva, kokku 340 tunni ulatuses. Õpetust viisid läbi peamiselt TÜ eripedagoogika ja filoloogia osakondade õppejõud ning kolleegid Soome Kurtide Liidust, kes omavad viipekeele tõlkide koolitamisel pikaajalisi kogemusi. Tähelepanuväärne on ehk seegi, et õppetöös osalesid kurdid inimesed nii lavastatud tõlkesituatsioonide läbiviimisel ja analüüsimisel kui viipekeele õpetamisel.

Täiendkoolituse õppekava (340 tundi) kajastub tabel 1.

Tabel 1

Viipekeele tõlkide täiendõppe kava

Tõlketeooria	Kommunikatsioon ja suhtlemine	Lingvistika	Kurtide kogukond ja kultuur
120 tundi	130 tundi	60 tundi	30 tundi
<ul style="list-style-type: none"> • Tõlkimisprotsessi iseloomustus • Tõlkimise alused, vormid ja liigid • Tõlgi roll kommunikatsioonis • Tõlkimine erinevates situatsioonides • Nõuded tõlkidele • Viipekeele tõlkide eetikakoodeks • Tõlkepraktika 	<ul style="list-style-type: none"> • Suhtlemispsühholoogia, suhtlemistreening • Käitumisnormid • Kõnekultuuri ja kõnetehnika alused • Mitteverbaalsed kommunikatsioonivahendid 	<ul style="list-style-type: none"> • Keeleteooria • Kaasaegne eesti keel • Viipinglingvistika 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurdistumise aeg ja sellest tingitud sotsiaalsed ja psühholoogilised probleemid • Kurtide kogukond ja kultuur • Ülevaade Eesti kurtide ajaloost • Kurtide haridus- ja sotsiaalpoliitika • Seadusandlus

Kavandatavate ainete esitamisel pöörati suuremat tähelepanu tõlgitöö teoreetilistele alustele tõlgi erialase kompetentsuse tagamiseks. Keelele osutati vähem tähelepanu, kuna eeldati kursustel osalejatelt tõlgitöö kogemust lingvistilises mõttes, seega nii viipekeele kui eesti keele valdamist.

Täiendkoolituse 20-le kohale kandideeris 30 viipekeelt valdavat inimest. Valik langes 25 isikule, nendest 5-le lühema töökogemusega ja viipekeele oskusega anti võimalus kursustel osaleda vabakuulajana. Lisaks keele valdamisele ja tõlgitöö kogemusele arvestati põhigrupi koosseisu valikul tõlgi elukohta, et haarata koolitusse ka äärealadel elavaid inimesi. Kõik tõlgid osalesid koolitusel oma põhitöö ja pereelu kõrvalt.

Käesolevaks ajaks on koolitus lõppenud, seega võib teha esialgseid järeldusi ning kokkuvõtteid. 25-st alustanud õppijast langes kahe aasta jooksul välja 2. Eduka lõpuni jõudis 18 õppijat, 5 jäid vabakuulajaks, kusjuures peale esimest aastat tehti teatud muudatus põhigrupi ja vabakuulajate vahel.

Õppeaasta lõpus läbiviidud ankeetküsitlusele toetudes võib märkida, et 70% osavõtjatest hindas kogu kursust positiivselt, 25% arvas, et kursus oli sisukas, kuid seda oleks võimalik alati paremini läbi viia, ning 5% leidis, et mõningasi teadmisi sai küll lisaks, kuid midagi poleks juhtunud, kui kursustel poleks osalenud.

Oma hinnangut põhjendades leiti, et nüüdsest teadvustatud tõlgiroll ja ülesanded hõlbustavad oluliselt töötamist, lisavad enesekindlust ja väarikust. Pakutud ainetega oldi üldiselt rahul, nende esitamise järjestus võinuks olla loogilisem ning süstemaatilisem. Praktilisele õpetusele (käitumine tõlkesituatsioonis; viipekeelel; keeleline koodivahetus; tõlkimine viipekeelest eesti keelde) pidanuks oluliselt rohkem aega planeerima. Positiivselt märgiti regulaarseid kohtumisi kolleegidega, mis andis võimaluse tööalaste mõtete ja probleemide vahetamiseks. Peeti vajalikuks taolise koolituse regulaarset korraldamist ka edaspidi.

Nagu mainitud, oli käesolev koolitus selles valdkonnas esmakordne kogemus. Edaspidi tuleks grupi komplekteerimisel rohkem tähelepanu pöörata tõlkide üldisele haridustasemele. Ebahütlane tase põhjustab raskusi õppetöö korraldamisel. Õppekava peaks sisaldama rohkem praktilist tööd, suuremat tähelepanu peaks pöörama tõlkimine viipekeelest eesti keelde ning keelelisele koodivahetusele. Tulevikus võiks läbi viia lühemaid kursusi, keskendudes ühele konkreetsele teemaderingile.

Riiklik kutseharidussüsteem peab võimaldama viipekeele tõlgi kutsehariduslikku ettevalmistust Seoses sellega näeme perspektiivis mitmete valdkondade arendamise vajalikkust.

- Välja töötada nii kurtide kui kuuljate poolt esitatavad haridusnõuded ja erialaoskused professionaalsele viipekeele tõlgile.

- Suurendada professionaalsete tõlkide arvulist koosseisu ning parandada nende piirkondlikku jaotuvust Eesti territooriumil.
- Luua viipekeelega tõlkide diferentseeritud ettevalmistuse süsteem kutsekooli baasil kas põhi- või lisaerialana.
- Koolitada kõrghariduse baasil lisaerialana kohtu- ja õpingutõlke.
- Käivitada regulaarne täiendõpe erineva astme viipekeelega tõlkidele.
- Käsitleda omaette probleemide ringina vene viipekeelega tõlkide ja pimekuride tõlkide ettevalmistust Eestis.

VIRTUAL SCHOOL IN SIGN LANGUAGE

Marja Leena Toukonen

The Finnish Association of the Deaf

The Finnish Association of the Deaf and the schools for the hearing-impaired and other institutions feel that it is important to prevent marginalisation among Deaf people by developing Deaf education taking advantage of new communication technology and other new technology. Deaf children need approximately the same things as their hearing peers do, with one difference, a Deaf person needs them provided in Sign Language and benefiting from visuality as much as possible. Finnish language is the second language for a Deaf child which s/he learns in a different way from how a hearing child learns a foreign language.

The Finnish Association of the Deaf and institutions for the Deaf would together like to create a new kind of communication technology by using telematic learning environment, virtual school applicable to Sign Language users which focuses on Sign Language, picture (visual) and text.

Virtual pedagogy based on Sign Language, picture and text applicable to Deaf people is developed in the project which will include both teaching methods and learning materials.

The total activity consists of a total of 11 Finnish partners, certain schools for the hearing-impaired, the Finnish Association of the Deaf, the Folk High School for the Deaf, two vocational institutions and the Service Foundation for the Deaf. The learning environment will be built on the principle of lifelong learning which means that it will suit the learning needs of Deaf people of different ages.

The activities in the project have been divided into four different "stages", activity sectors. The stages are

1. The pedagogical stage which consists of teaching in networks and learning materials to be tried out (for instance, Deaf history 10 lessons, Sign Language for teachers, a package for counselling, Internet-training)
2. Interactive stage where the partners are in contact with each other benefiting from the use of Sign Language as far as it is possible and possibilities for mutual communication is offered both based on picture and text (e-mail, electronic teachers' room, electronic break, tutoring)
3. On the stage for knowledge and information databanks, programmes and materials will be gathered which the partners and other interested bodies can benefit from.
4. The technical stage where the speed and possibilities of picture transmission and new communication technology will be tried out at the same time creating a base for virtual teaching in Sign Language for the future.

VIRTUAL SCHOOL IN SIGN LANGUAGE

Background

At the moment we are building so-called information society. Deaf people are one minority in society which still in many respects is a marginalised part of the population. The long, historically documented development to become marginalised has been based on the inability to see the significance of Sign Language as the basic criteria of linguistic and other development of Deaf people which still continues nowadays. Although there is a strong positive change in relation to the rights of Sign Language users in the Finnish society which at the moment can be seen (this can be seen for instance in the fact that the rights of Sign Language users are stated in the Constitution), a lot of practical activities and change in attitudes is needed in order to effectively prevent development towards marginalisation.

A Deaf child who will start the comprehensive school at the age of six very rarely is a full user of Sign Language when starting school. Development in marginalisation already is in process due to many different factors taking place before school-age. That is why the school has a very important role to play in preventing marginalisation and in creating new positive trends in development. At the moment there are 17 schools for the hearing-impaired in Finland and 2 institutions which offer continuing education especially for Deaf people (The Folk High School for the Deaf and The vocational school for the hearing-impaired). In addition to those, there are some special courses for Deaf students in some vocational institutions. Many Deaf students are studying with the help of an

interpreter in hearing institutions, if they are lucky enough to find an interpreter. Many institutions and schools would like offer more teaching in Sign Language and information on Deaf culture and life, but because the schools are small and expert resources limited, it cannot be carried out. The schools and the Finnish Association of the Deaf think that it is of utmost importance to start developing new kind of education for the Deaf by using new communication technology and technology which is available.

That is why the starting point for the project is that information technology offers possibilities to develop Deaf education in a new way and thus provide equality, also keeping in mind working life after school, participation in society and individual well-being. This idea is in harmony with the national strategy for Finnish information society.

The virtual school also forms contacts on a wider forum in the Nordic countries and in Europe, and tries to distribute information from the project as widely as possible to be benefited from all over the world. In Deaf education virtual school is globally new and innovative and that is why it is important to create good follow-up and information system to support it. At the moment, there are Finnish-Swedish students studying in Sweden in Manilla-school, in Stockholm and in Gothenburg because there is no education offered for Deaf people who are Swedish users in Finland. With the help of the virtual school a contact with Finnish Deaf culture and Finnish societal life is offered to them. One of the objectives of networking is to decrease isolation of Deaf people in society by providing communicative forums for mutual communication and communication with hearing people.

Activity entity of the virtual pilot project

The activity entity of the project consists of a total of 10 Finnish partners which are selected schools for the hearing-impaired, The Finnish Association of the Deaf, The Folk High School for the Deaf, two vocational institutions and *The University of Art and Design Helsinki* (look at picture on page 6).

The activities of the project have been divided into four different "stages", activity sectors. The stages are

1. The pedagogical stage which consists of teaching in networks and learning materials to be tried out
2. Interactive stage where the partners are in contact with each other benefiting from the use of Sign Language as far as it is possible and possibilities for mutual communication is offered both based on picture and text

3. On the stage for knowledge and information data-banks, programmes and materials will be gathered which the partners and other interested bodies can benefit from.
4. The technical stage where the speed and possibilities of picture transmission and new communication technology will be tried out, at the same time creating a base for virtual teaching in Sign Language in the future.

Aim of the project

The aim of the project is to create users a telematic learning environment, virtual school suitable for Sign Language by using the new communication technology which focuses on Sign Language, picture (visual) and text.

The project will develop virtual pedagogy for Deaf people based on Sign Language, picture and text which covers both teaching methods and learning materials.

The objectives of the project

The objective of the project is to clarify the possibilities of the new communication technology and information technology in Deaf education especially in connections with

- learning in general
- quality and speed of a moving picture
- functionality of the network between schools

1. Pedagogical objectives

- to develop together new virtual pedagogy for Deaf people, and at the same time to look for new dimensions in the role of Deaf teachers
- to increase motivation for learning among students by supporting co-unselling, skills in independent search for information and pondering, and possibilities for interaction in a wider school environment which uses Sign Language
- by bringing in the view on and possibility for life-long learning and by creating new kind of co-operation between comprehensive schools, vocational institutions and working life
- by developing attainability of skills and knowledge needed in the future so that in the future the TOP TEN-skills also could be skills of Sign Language users
- by producing learning materials suitable for virtual and other kind of teaching, trying it out during the project, evaluating and developing materials

- to increase preparedness of personnel in the institutions in information technology and communication technology and their eagerness to apply them in teaching
- to recruit a group of so-called information technology pedagogist from the teachers who will support and coach their colleagues in getting the above-mentioned skills and applying them in co-operation with Sweden
- to start a data-bank on signs for teachers and students. The bank would give advice in the use of the signs and Sign Language both in real-time and like a normal data-bank with searches for instance from videos.
- to prevent and to smooth the general development in becoming marginalised, to increase possibilities for Deaf people to function in working life and to continue their studies and to increase preparedness to function in society.

2. Objectives in networking

- to make interaction between teachers and students in different learning institutions possible in real-time by using picture transfer technology and available other technical possibilities
- to make it possible for exchange of experiences and interaction (electronic teachers' room) between teachers from different institutions
- to combine the resources available in institutions so that they will benefit from all those who function in networks, and to plan and develop activities based on common needs
- to create a solid network between the institutions (and the Finnish Association of the Deaf) and to expand it gradually to cover the whole country
- to expand the network in the Nordic countries and in Europe in order to exchange information and to develop common projects to promote Deaf education

3. Technical objectives

- to develop a technical system which is suitable for Deaf education by supporting it many ways
- to try out the applicability of the video-phone system/video conference systems in Deaf education
- to do research on the relationship between the speed for picture transfer and the quality of the picture in teaching use keeping the educational needs of Deaf people in mind

4. The results of the project

1. Increased interaction between the institutions for the hearing-impaired and other partners
2. Virtual learning environment in Sign Language which at the same time will expand to reach new partners. At the same time it will deepen and become more polymorphous from inside and offer new learning experiences, communication and information both for the students and teachers.
3. Electronic teachers' room which functions via Internet.
4. Own home-page for the virtual school.
5. Own home-pages for the schools.
6. Learning materials in Sign Language: Deaf history, counselling, Sign Language teaching both as a mother tongue and to the hearing teachers, Finnish/Swedish learning materials and based on text and pictures.
7. Sign data-bank
8. A viewpoint on virtual pedagogy for Deaf people and how to develop it further > a handbook on co-operation with the Nordic partners.
9. Increased skills to use the new technology among the students and teachers and motivation to do it.
10. Approximately 10 information technology pedagogists who have been trained on the job.
11. Seminars and courses
12. Open virtual forum in Internet where those who take part in the project distribute their experiences with schools who are not involved in the project and at the same time get impulses for developing and enlarging the network.
13. A plan and action model for the future.

5. Innovativeness of the project

There has not been such a wide experiment on networking between institutions for the hearing-impaired with its pedagogical contents carried out anywhere else. For instance, in England and in Sweden the video-phone and video conference technology has been used in a smaller scale. The project will produce information on the new virtual pedagogy applicable especially for Deaf people which also includes learning materials based on Sign Language, pictures and text.

With the help of the project a functional network will be created between the schools for the hearing-impaired in Finland and other institutions which is important

- to strengthen the status of Sign Language
- to develop teaching in Sign Language
- to support the Sign Language community and its culture

- to participate in the Sign Language school community
- to exchange and develop the mutual know-how between the schools
- to tighten co-operation between the institutions and the Finnish Association of the Deaf
- to find suitable technical solutions for virtual teaching for Deaf people

Activities

Pedagogical stage

The activities within the pedagogical stage is to develop new virtual pedagogy for the needs of Deaf people using Sign Language. This stage will give teaching both in real-time and for instance with the help of videos learning materials will be produced and guidelines for virtual pedagogy will be created.

Courses and counselling will be organised by using and applying video conference technology, video-phones, text-telephones and voice-phones. The possibilities provided by e-mail and Internet will be used (Net-meeting, bulletin boards, discussion groups and home pages). Learning materials will be produced especially taken the needs of network-teaching into consideration (multimedia, CD-ROM, educational programmes in general and other learning materials based on text and pictures). We attempt to use so-called hybrid hypermedia where different types of materials will be used and new ways to convey teaching and materials based on the needs of the learner will be experimented. Both stable information sources and applied solutions to transfer and receive daily information will be produced in the network.

On the pedagogical stage both the students and teachers will be motivated and guided to search for information independently, to ponder, into analytical and synthetically thinking, co-operation and interaction with the near-by environment and the rest of the world.

Co-operation between the partners

When preparing the project the partner-institutions were asked their pedagogical resources and needs in relation to net-teaching (Appendix). These resources and needs will form the manuscript for the virtual school project (see the chart above) or at least a draft for one. The idea is that each partner will offer something for the network — competence, materials, personnel resources etc. And will take from it what they need. This is how all partners will increase their knowledge on moving in the different sub-parts in the network. In the chart a model for co-operation for the partners on the pedagogical stage has been drafted. The chart also includes international co-operation concerning the training for information

technology pedagogists. Based on the above “manuscript” and “division of roles” a more detailed curriculum for the virtual school will be born.

Interactive stage

The task of the interactive stage is to increase interaction in Sign Language and information exchange in the field of Deaf education among the teachers, students, schools and other partners.

Programme:

1. Personal e-mail address both for the teachers and students and training for its use. Contacts through Internet in other parts of the world, for instance with Gallaudet University in the United States.
2. Electronic teachers’ room. Possibility for real-time discussions in Internet, for instance by using Net Meeting, and a discussion forum in the form of a bulletin board.
3. Net-teaching by benefiting from and adopting video conference technology. All schools in discussion contact in real-time.
4. Tutoring by the use of video-, text- and voice phones.
5. Transferring information with the help of e-mail, telefax and post.

Stage for knowledge and information

The task of the stage for knowledge and information is to collect and organise information, and materials concerning the Deaf community and Sign Language and to provide it for everyone to use especially in field of education.

Programme:

1. Development of sign data-bank. The sign bank fulfilling the needs of education will include the following
2. Deaf history — creating a data-bank in co-operation with the teachers and students.
3. Learning materials in different subjects in the network based on pictures and text.
4. Expertise from abroad can be obtained through the virtual network (expert lectures, materials, notation systems etc.)
5. Information on the development of Sign Language notation systems will be collected and possibly small experiments will be carried out.
6. Wide co-operation will be carried out with the information service of the Finnish association of the Deaf, Museum of the Deaf and other information service providers.

Technical stage

The task for the technical stage is to make fluent communication and learning in Sign Language in virtual learning environments possible. This stage creates a technical model in such virtual learning environments where Sign Language can be used as authentically and polymorphous as possible and where visuality is maximally benefited from.

The resource survey directed to the partners showed that those institutions participating in the pilot project have relatively good basic preparedness for participating in the virtual learning environment. The schools have to invest somewhat in video conference equipment, programmes and computers and to purchase ISDN-lines to secure good enough contact speeds.

Evaluation of the project

The virtual school project will give a lot of information on the different sub-sections in telematic learning environment in Sign Language, and this information will be systematically collected from each stage.

- 1. All the fields of the virtual school will be opened up for interested researchers, universities and research groups to bring up different research interests.** A special interest is paid into co-operation with the special education institution in the University of Helsinki and the teacher training institution in the University of Jyväskylä.
- 2. Continuing follow-up of each stage will be done from different viewpoints when relevant information for different interest groups to develop learning environment can be attained.**
- 3. The final evaluation carried out by the evaluation group of the project is based on collecting experiences from the project and presenting them to the partner-groups in the project.** The evaluation group will be collecting information centralised on
 - virtual pedagogy in Sign Language (experiences of the students and the teachers, research information collected from the universities and colleges)
 - functional of the technology, its successes and failures, experiences from the speed of the picture transmission
 - development of interaction in Sign Language in the network
 - the use and building up of data-banks in Sign Language

The total evaluation will be carried out by collecting evaluations from the different sub-fields into a complete report. The intermediate reports will be published from year 1998 (the report will be published at least in February 1999), 1999 (report out in February 2000 at the latest) and the final report of the project in February 2001.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ЛИЦ СО СРЕДНЕЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ НАРУШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

А. Гаршвене

Шяуляйский университет, Литва

В Литве уже набран определенный опыт обучения детей со средней и глубокой степенью нарушения интеллекта. Одной из форм обучения детей школьного возраста с такими особыми потребностями являются специальные классы, кроме этого в республике организовано обучение лиц с нарушениями интеллекта в домах опеки.

Необходимо учитывать, что большинство детей приходят в школы, имея первый уровень недоразвития речи. Речь многих детей плохо понимается окружающими, аграмматична. Мысли выражаются однословными или двух-трехсловными предложениями. Некоторые первоклассники устной речью не пользуются или произносят лишь несколько искаженных или совсем непонятных слов.

Поскольку уровень усвоения знаний учащимися специальных классов неодинаков, выработаны программы рекомендательного характера. Задачами обучения родному языку в начальных классах являются: развитие достаточной для повседневной жизни импрессивной и понятной окружающим экспрессивной речи, выработка необходимых навыков общения, обучение чтению и письму (по возможности).

В процессе обучения в начальных классах происходят значительные изменения в умениях детей. Часть учащихся начинает читать и самостоятельно писать коротенькие предложения из легких слов. Для некоторых учащихся звуковой анализ остаётся непосильным, но они глобально узнают несколько необходимых для ежедневного обихода слов, узнают несколько букв, списывают слова. Речь учащихся становится понятной не только специалистам и близким, но и окружающим. Значительно расширяется словарь. Дети говорят предложениями, хотя почти не рассказывают.

Задачей обучения родному языку в старших классах является обучение свободно выражать свои мысли грамматически правильными предложениями, рассказывать о событиях, впечатлениях, по возможности читать и писать. В старших классах также поддерживается установка говорить разборчивее, выразительнее. Уточняется и закрепляется артикуляция недостаточно точно произносимых звуков. Детей учат произносить нужные на уроках и в быту слова сложной структуры.

Пассивный и активный словарь обогащается лексическими группами по темам, включенным в программу родного языка, познания мира, труда и др. Уточняется значение часто употребляемых в окружении учащихся прилагательных, наречий, местоимений, предлогов и др. Сравниваются родственные слова и слова с одинаковыми морфемами, сходные по звуковому составу, дифференцируются их значения.

В программе отводится время для закрепления, уточнения и обучения правильному употреблению продуктивных грамматических форм: чисел, падежей существительных; времен, чисел и лиц глаголов и т.д. Работа по словообразованию ограничивается использованием уменьшительных форм существительных.

Важным условием развития речи остается диалог. На уроках познания мира учащиеся расширяют свой кругозор, знакомятся с разными явлениями, а впоследствии на уроках родного языка, используя наглядный материал, многократно и по-разному обсуждают это, закрепляя речевые навыки. Дети учатся правильно формулировать вопросы, ответы, поручения, просьбы и сообщения.

Большие усилия (особенно в 8–10 классах) прилагаются к развитию **связной речи**, которая необходима в повседневной жизни. Учащихся просят рассказать о своих впечатлениях, о событиях, свидетелями которых они были, о выполненной и предстоящей работе, а также описать разные объекты своего окружения.

Обучение звуковому анализу, чтению и письму слов, предложений доступно не всем учащимся и ведется индивидуально. Остальные дети учатся глобально узнавать больше нужных печатных слов.

Учащиеся старших классов (особенно 8–10) больше интересуются работой, отношениями и бытом взрослых, своей будущей жизнью, что приходится учитывать при выборе тем и речевого материала. Речь большинства подростков, обучающихся седьмой или восьмой год, соответствует второму уровню недоразвития речи, хотя у отдельных учащихся речь остаётся на первом уровне. Недостатки произношения сглажены. Лишь некоторые учащиеся заменяют или искажают отдельные звуки. Однако искажаются слова более сложной структуры. Произношение некоторых подростков остается нарушенным более грубо.

Довольно часто вместо названия одного предмета дети могут применять название другого объекта той же группы (*платье* вместо *юбки*, *пиджак* вместо *жакета*), используют много слов общего значения, заменяют слова сходными по звуковому составу или даже совсем неподходящими по значению. Учащиеся старших классов изредка образуют неологизмы. Они свободно используют

правильные уменьшительные формы, но встречаются и неправильно образованные. Подростки больше узнают об окружающем мире. Значительно расширившийся словарь позволяет говорить о различных явлениях, суть которых понимается детьми не полностью. Встречаются и более редкие слова, выражения, но лексические ошибки остаются многочисленными и грубыми.

И в старших классах речь учащихся остаётся аграмматичной. Воспитанники употребляют разные грамматические формы, но часто не подходящие или искаженные. Нередко на вопрос, требующий ответа в определенной грамматической форме, отвечают инфинитивом, именительным падежом. Встречаются замены числовых, родовых, падежных, временных и других окончаний, приставок, предлогов. Особенно плохо согласовывают числительные с существительными, неправильно употребляют возвратные глаголы. Неусвоенными остаются более редкие типы словоизменения. Заметна инертность в ответах на вопросы, употребления разных грамматических форм.

Связная речь остается слабым звеном в развитии всей системы речи этих подростков. Они передают содержание несколькими короткими, неполными, обычно неправильными предложениями. Чаще всего перечисляют изображенные на картине субъекты и выполняемые ими действия, не понимая основной мысли. Обширнее говорят с хорошо знакомыми лицами и об актуальных им вещах.

Подростки и юноши, воспитывающиеся в домах опеки, по уровню развития речи и общения также неодинаковы. Одни из них могут назвать немногие повседневно употребляемые предметы и выполняемые действия. Значения используемых слов неточны. Не зная нужного слова, воспитанники нередко используют звукоподражания или пользуются жестами. Редко пытаются что-то сказать предложениями из 1–3 слов, в которых очень много грубых ошибок на согласование и управление слов (или слов совсем без окончаний). Никаких заданий по изменению и анализу слов они не в состоянии выполнить. Воспитанники 14–21 года выполняют элементарные поручения из 1–2 частей, но значения грамматических форм не понимают. Всем характерны недостатки произношения звуков и структуры слов. Но и такая скудная речь частично выполняет функцию общения.

Однако, большинство неговорящих воспитанников дома опеки охотно общаются с педагогами. Как только они привыкают к новой для них обстановке и персоналу, начинают улыбаться и радоваться, если к ним обращаются. Половина наблюдаемых подростков склонны общаться и с незнакомыми взрослыми. С ровестниками по своей инициативе общаются немногие, но избегают общения лишь некоторые.

Следовательно, все воспитанники пользуются доступными им средствами общения и без специального обучения: берут за руку и ведут на то место, где обычно находится желаемое, показывают на нужный предмет, имитируют действие, отказываясь качают головой, отступают, топают ногами, кричат, садятся на пол, ранят себя, стучат кулаками и т.п. Но средств общения немного и они довольно грубые. Скудным является и жестовый словарь. В целях общения жесты используются недостаточно.

Большинство неговорящих воспитанников вокализуют. Они произносят отдельные звуки (чаще гласные), реже звукоподражания, бормочут что-то неясное. Вокализации скудны и не всегда служат общению. Понимание речи неговорящих лиц минимальное. Обычно они понимают лишь немногие названия предметов, лиц и действий, некоторые двухсловные (изредка из двух частей) указания.

В работе с безречевыми лицами основное внимание уделяется развитию понимания речи. Вначале иногда приходится учить детей спокойно (без лишних движений) сидеть, поддерживать контакт глаз, подражать движениям. Развитие импрессивной речи начинается с простейших заданий: показать основные части своего тела, обиходные предметы (видимые и спрятанные), части комнаты, соотноситься картинку с предметом. Импрессивный словарь названий предметов и действий расширяется. Для понимания предъявляются распространенные конструкции с предлогами, обозначающими пространственные отношения. Усложняя инструкцию, просят показать два предмета, включают в предложения прилагательные, наречия.

Обучение экспрессивной речи начинается с произношения по подражанию слов, слогов, звуков или хотя бы имитации артикуляционных движений. Воспитанники учатся выражать свои потребности, называть некоторые лица, предметы, действия.

Хотя развитие речи продвигается медленно, воспитанники всё-таки приобретают минимальные возможности общения.

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Е. М. Гопиченко

НПУ имени М. П. Драгоманова, г. Киев, Украина

В специальной литературе разносторонне освещается вопрос о происхождении специфических ошибок письма у разных категорий младших школьников. В большинстве случаев эти ошибки связываются с несформированностью определенных психофизиологических и лингвистических предпосылок обучения. По проявлению названные ошибки весьма разнообразны, но наиболее типичными являются замены букв, которые соответствуют звукам, близким по акустико-артикуляционным признакам: свистящим-шипящим, глухим-звонким, твердым-мягким.

В нашем исследовании обнаружено, что в письменных работах учащихся (разных типов школ, в том числе и массовой общеобразовательной) имеют место и такие замены пар согласных, в которых различительных признаков больше, чем признаков подобия (дист-“сист”, танцуют-“нанцуют” и т.п.). Р. Е. Левина, И. Н. Садовникова и др. указывают, что такие ошибки, как и так называемые графические, наибольшую распространенность имеют в самом начале обучения, когда учащиеся только начинают знакомиться с буквой, и затем быстро идут на убыль. Обследовав детей, у кого они сохраняются дольше обычного, мы выявили обусловленность такого характера ошибок особенностями нервно-психической организации деятельности школьников. Эти особенности заключаются в ослабленной концентрации внимания, быстрой психической истощаемости, плохой переключаемости с одного вида деятельности на другой, неумении равномерно распределять внимание при выполнении многосоставной, сложной деятельности, каковой является процесс письма.

На наш взгляд, описанный выше диагностический признак следует учитывать при определении путей коррекционной логопедической работы.

ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ И ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ

С. М. Заплатная

г. Киев, НПУ имени М. П. Драгоманова, Украина

Содержание школьного обучения предъявляет определенные требования к уровню умственного и речевого развития детей. Для успешного обучения в школе дети, в том числе и дети с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) уже в старшем дошкольном возрасте должны практически овладеть всеми системами языка, коммуникативными умениями и навыками, а также обладать определенным уровнем развития речевого мышления.

Традиционно считается, что у детей с ФФН отклонения в усвоении словаря и грамматического строя речи отсутствуют. Внимание исследователей долгое время было направлено, главным образом, на внешне выраженные нарушения речи. Это, на наш взгляд, привело к некоторой односторонности при изучении фонетико-фонематических расстройств. В связи с этим недостаточно разработаны и освещены в литературе задачи, методы изучения и коррекционного обучения детей данной категории.

Анализ существующих программ и методических рекомендаций по преодолению ФФН и НОНР у детей дошкольного возраста показывает, что основной задачей подготовки названной категории детей к школьному обучению считается преодоление недостатков звуковой стороны речи и подготовка их к обучению грамоте. Имеющиеся рекомендации по развитию речи у детей с ФФН не выходят за рамки справедливых педагогических утверждений о необходимости коррекции звуковой стороны речи и формирования звукового анализа, систематизации грамматических умений и навыков, расширения словарного запаса. Лексической работе с детьми уделяется недостаточно внимания. Она направлена, в основном, на уточнение смысла имеющихся в словаре ребенка слов, обработку некоторых типов лексических значений, расширение словаря по грамматическим категориям. Работа по развитию лексической семантики не систематизирована, в ней не очерчен четко круг значений, которые должны быть усвоены детьми. Явно недостаточно внимания уделяется раскрытию семантики слова, семантических отношений

между словами, формированию обобщенного лексического значения слова и системе словесных понятий.

Обучение родному языку рассматривается, в основном, как развитие практических навыков и умений использования языковых средств в речи. При этом общепринятой является следующая схема работы: ребенку либо объясняют значение слов, либо соотносят их с теми или иными предметами и их действиями, качествами, а затем отрабатывают навык их использования в постепенно усложняющихся формах и ситуациях речевого общения. В этих методах недостаточно учитывается учение о психологических механизмах, обеспечивающих усвоение семантических единиц языка и, в частности, лексических, семантических единиц. Дошкольники с ФФН используют речь в различных ее формах как средство общения, но их представления о речевой действительности носят неопределенный, неосознанный характер. Это закрепляет практическую позицию детей относительно речевой действительности.

Между тем известно, что для успешного обучения в школе дети должны своевременно перейти на осознанный (теоретический) уровень овладения речевой действительностью и ее элементами (Л. С. Выготский, 1934; А. В. Запорожец, 1964; Д. Б. Эльконин, 1958). Школьное обучение предъявляет определенные требования не только к уровню лексического развития детей, но и к развитию речевого мышления. Речевое мышление может осуществляться лишь на основе словесных значений, понятий и логических операций с ними. Речь и интеллект взаимодействуют именно с помощью семантики, которая объединяет речевые и интеллектуальные операции (Л. С. Выготский, 1934; Н. И. Жинкин, 1954, 1958; А. Н. Леонтьев, 1965; Е. Ф. Соболевич, 1997).

Проведенное нами исследование уровня сформированности лексической семантики у детей с ФФН показало, что в отличие от традиционных взглядов у дошкольников имеются отклонения в лексическом развитии. В словаре детей преобладают конкретные слова, наделенные предметным значением. Нарушения различных типов лексических значений обуславливают их недостаточную дифференциацию в речи, приводят к искажениям и неточности употребления антонимичных, синонимичных средств речи, недифференцированности многозначных, производных и производящих слов, нарушениям лексической сочетаемости.

Формирование семантических полей у детей с ФФН отличается задержкой и особенностями организации. Вербальные ассоциации носят немотивированный, случайный характер, сужен объем семантического поля, что проявляется в ограниченном количестве смысло-

вых связей. В процессе формирования семантических полей наиболее трудности вызывает выделение центра семантического поля и его структурной организации. Ограниченность словаря негативно влияет на формирование связной речи (лишает точности, правильности, выразительности, обедняет в целом).

Таким образом, у детей с ФФН отмечается ограниченность словесных средств общения различной степени выраженности, а также недостаточность усвоения смысловой структуры слова (лексической семантики). Выявлены нарушения именно тех типов лексических значений, которые лежат в основе формирования знаний по лексикологии в школе: переносных, абстрактных, синонимических, антонимических, производных и производящих, с различной степенью общения лексического значения. Недостаточное усвоение значения слов приводит к неполному пониманию и неправильному использованию слов в собственной устной и письменной речи. Это отрицательно влияет на усвоение школьной программы, особенно по предметам языкового цикла.

Известно, что речевое развитие детей тесно связано с особенностями словарного запаса, так как слово является центральной единицей языка и составляет его семантическую основу. Слово имеет сложное семантическое строение: выделяют его лексическое и психологическое значение (Л. С. Выготский, 1934; А. Р. Лурия, 1965, 1969, 1970; А. Н. Леонтьев, 1965). Под лексическим значением слова понимают его предметно-вещественное содержание, оформленное по законам грамматики данного языка (В. В. Виноградов, 1953). Лексическое значение слова носит обобщенный и обобщающий характер.

Психологическое значение слова А. Р. Лурия определил как понятийную отнесенность слова в отличие от лексического значения, которое определяется им как предметная отнесенность слова. В основе понятийной отнесенности слова лежит усвоение его лексического значения. Процесс усвоения семантической структуры слова проходит сложный путь развития от формирования предметной соотнесенности слова к усвоению его смысла и далее лексического значения и словесного понятия.

Таким образом, формирование значения слова в процессе нормального онтогенеза проходит поэтапно: от мотивированного употребления, когда слово является лишь именем предмета или класса однотипных предметов и обладает узко конкретным значением, к его функциональному использованию, когда звуковая оболочка слова начинает терять свою образную связь с предметом, действием и т.д. и используется как языковой знак, то есть условное обозначение для выражения того или иного содержания (Л. С. Вы-

готский, 1956; А. А. Леонтьев, 1967; А. М. Шахнарович, 1974, 1990; Л. П. Федоренко, 1973; Е. Ф. Собонович, 1996, 1997).

Детям с ФФН, как показало наше исследование, тяжело осознать лексическое значение слова в силу срастания слова в их представлении с предметом, признаком, действием, которое оно обозначает. Дети не владеют полноценно ни мотивированным, ни функциональным этапом использования знака. Дошкольники не осознают общих закономерностей, которым подчиняется речевая деятельность, своих операций с ней. Можно считать, что это связано как с недостаточным уровнем их лексико-семантического развития, так и с недостаточной сформированностью оперативной стороны мышления.

Поэтому, коррекционная работа должна быть направлена не только на преодоление нарушений звукопроизношения и фонематического недоразвития, но и на полноценное формирование лексической семантики. Выделяют следующие операции, обеспечивающие усвоение семантических единиц: смысловое структурирование ситуации; разные уровни обобщения (генерализация) языковых явлений и их перенос, сравнение, классификация (Л. С. Выготский, 1956; А. А. Леонтьев, 1969; Т. Н. Ушакова, 1969, 1970, 1974; А. М. Шахнарович, 1990; Е. Ф. Собонович, 1997). Разработка системы развития этих операций с учетом закономерностей их развития в онтогенезе будет способствовать расширению семантических единиц языка.

Е. Ф. Собонович (1996, 1997) определена модель лингвистической компетенции в ее семантическом звене, отражающая этапы становления указанных операций в процессе нормального онтогенеза. В соответствии с этим разработана "Концепция лингвистической подготовки аномальных детей к школьному обучению" (Е. Ф. Собонович, 1997).

Указанная концепция взята нами за основу при определении путей формирования лексической семантики у детей с ФФН. Выделены следующие задачи:

1. Уточнение, осмысление семантики слов, выраженных различными частями речи.

Формировались следующие типы лексических значений слова: синонимические, антонимические, многозначные, производные и производящие, с различной степенью обобщения лексического значения. Способом формирования лексического значения слова являлось развитие следующих операций: смысловое структурирование ситуации, разные уровни обобщения (генерализация) языковых явлений и их перенос, сравнение, классификация.

2. Дифференциация слов по семантическим признакам.

Основным методом формирования был метод сравнения. Разработана система заданий на сравнение лексического значения групп слов:

- овладение алгоритмическим действием сравнения;
- противопоставление слов по заданным признакам;
- противопоставление слов по признакам, подобранным детьми;
- нахождение общего и различного в словах, обозначающих одно и то же содержание;
- группировка слов по семантическим признакам.

3. Усвоение обобщенного лексического значения слова.

Формирование знаний происходило поэтапно:

- выделение постоянных смысловых признаков и их обобщение;
- функциональное использование языкового знака;
- формирование обобщенного абстрактно-лексического (категориального) значения слова.

4. Тренировочно-коммуникативные упражнения.

Система упражнений была направлена на использование навыков различения слов в самостоятельной речи. Большое значение на этом этапе играл подбор лексического материала, обеспечивающего усвоение лексических единиц и многообразие их значений.

Проведенное исследование показало, что полноценное формирование лексической семантики способствует овладению знаниями и умениями, связанными с языковой действительностью, и является одним из основных направлений в коррекционно-предупредительном обучении детей с ФФН. Это направление предусматривает расширение семантической структуры слова, сферы его употребления и развитие обобщающей функции слова на всех этапах его формирования. Целенаправленная работа над лексической семантикой формирует такой уровень овладения речью, который обеспечивает возможность усвоения школьных знаний в целом и становится основой для формирования абстрактного мышления.

ПРИМЕНЕНИЕ СИМВОЛОВ ПРИ КОММУНИКАЦИИ И РАЗВИТИИ РЕЧИ

Р. Ивошкувене, З. Мамонене, О. Печулене, В. Сувейздене
Шяуляйский университет, Литва

Дети с тяжелыми нарушениями речи и коммуникации могут общаться с окружающим миром при помощи невербальной коммуникации (мимика, кивок головой, размахивания руками, жесты, дактилология и т.п.). Существуют разные способы графической коммуникации. Одним из них является общение при помощи символов (Maeyer-Jonson, Bliss и др.).

Цель нашей работы — предложить оригинальные символы, с помощью которых можно не только общаться, высказывать желания, мысли, но они могут быть успешно использованы и для развития речи детей. Предлагаем такие символы называть *идеологограммами*. Идеологограммы — это уменьшенные стилизованные рисунки, в сжатой форме выражающие идею так, чтобы она была воспринимаема и понятна каждому. Несомненно в разговорной речи более употребительным является понятие “символы”. Идеологограммы используются для лиц, которые не общаются или речь которых не развивается из-за церебрального паралича, диспраксии или апраксии, нарушений интеллекта, сенсорики, слуха, аутизма и т.л. Они могут применяться и при обучении учащихся, читающих с затруднениями, не понимающих смысла читаемых слов или текста, и тех учащихся, которые читают слишком быстро и т.д. Идеологограммы особенно часто используются на начальном этапе работы с неговорящими детьми (алаликами и др.).

Детям, владеющим основами разговорной речи, символы помогают планировать высказывание или сказать предложение по сюжетной картинке. Так, ребенок по картинке не составляет предложения. Он перечисляет объекты на картинке, чаще всего пропуская слова, указывающие действие. Практика показывает, что ребенок может сказать предложение, когда специалист составляет его из символов. Также и сами дети могут разложить столько символов, сколько слышат в предложении слов. Постепенно у детей формируется соответствующая модель предложения (подлежащее-сказуемое-дополнение и т.п.).

Символы созданы таким образом, чтобы более точно выражали мысль, соответствовали социальным условиям, были понятны и легко опознаваемы, ассоциировались с конкретным предметом,

действием и др. Символы предметов похожи на конкретные предметы. Для обозначения действий выбраны три способа: рисунок движения (идти, бежать); рисунок движения с находящимся рядом орудием труда (читать, шить); рисунок движения с разными объектами (загорать, плыть) и т.д. Может возникнуть вопрос, почему у изображающего движение символа нет верхушки. Большинство символов, обозначающих движение, используются для показа таких же или подобных действий разных объектов. Напр., человек идет, медведь идет, лошадь идет — “идет”.

Вначале, с целью показа выполняемого человеком действия, к контуру дорисовывается верхушка. Чаще всего это делается тогда, когда ребенок не в состоянии сразу понять значение символа.

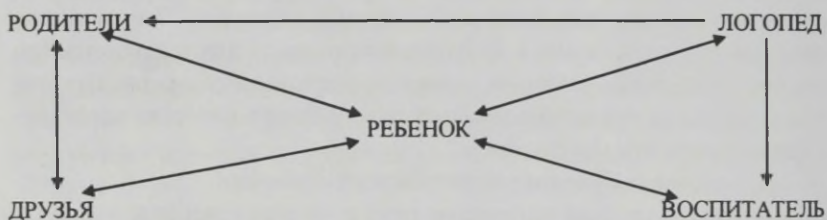
Все символы, по их значениям, можно распределить на 15 групп. Логопед, специальный педагог, учитель, работающий с неговорящим, может распределить их по соответствующим программам и учебникам, для взрослых — по их потребностям и конкретным ситуациям.

Знакомство и обучение пользованию символами зависит от возраста ребенка, характера нарушения коммуникации, интеллекта, точки зрения на предлагаемый способ общения, уровня основ звуковой речи. Обучение пользоваться идеолограммами тесно связано с прогнозированием возможностей ребенка говорить. Это попытка определить, будут ли они в будущем постоянным или временным (до тех пор, пока ребенок начнет говорить) средством общения. Некоторые символы могут использоваться логопедами в качестве наглядного дидактического материала.

Требования к обучению пользоваться символами:

- определить уровень понимания речи и умения говорить;
- выяснить возможности общения ребенка (при помощи жестов, мимики и т.п.);
- определить уровень интеллекта (в зависимости от него подбираются символы и приемы работы);
- выяснить возможности физического развития и передвижения ребенка;
- найти подходящее для ребенка место и положение посадки, которые способствовали бы коррекции физического его недуга;
- найти удобное для ребенка место представления символов и пользования ими;
- выяснить свое положение по отношению к ребенку при демонстрации символов и при общении с их помощью;
- определить способ использования символов ребенком (при помощи указателя, пальца и т.д.);

- выяснить особенности зрения и зрительного восприятия, а также тонического и речевого слуха ребенка;
- предусмотреть наиболее приемлемые для ребенка символы, пользуясь которыми он почувствовал бы, что может удовлетворить свои основные потребности;
- определить символы первостепенной значимости, необходимые для ребенка при общении (есть, пить, спать; утверждение — да, отрицание — нет т.п.);
- формировать точные значения слов и символов;
- при ознакомлении с символами использовать разные дополнительные способы (жесты, мимику, демонстрацию действий, речь);
- поощрять детей похвалой или другими способами, оценить его усилия;
- объяснить необходимость символов в его жизни;
- постоянно использовать предметы, лица и действия, связанные с близким окружением ребенка, обозначающие символы;
- начинать с конкретных символов и переходить к символам, обозначающим абстрактные понятия;
- обучать общаться (“развивать речь”) при помощи символов всех лиц, окружающих ребенка. Это можно изобразить графически:



- демонстрировать конкретные предметы, игрушки, их фотографии, рисунки, картинки;
- выполнять действия, имитировать их, показывать;
- использовать символы целесообразно в конкретной или созданной ситуации;
- раскладывать заученные отдельные символы по значению и составлять из них предложения, обозначающие утверждение, отрицание, желания, пожелания, короткие вопросы, ответы и т.п.;
- постоянно повторять (особенно с умственно отсталыми детьми), пока ребенок запомнит и научится пользоваться символами.

Опираясь на данные исследований, в индивидуальной программе воспитания ребенка предусматриваются цели, способы и средства обучения коммуникации или развития речи при помощи символов.

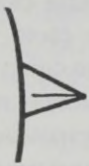



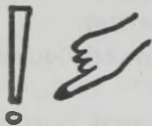
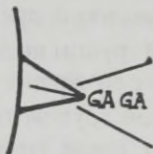

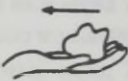
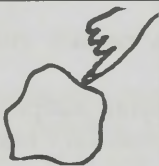
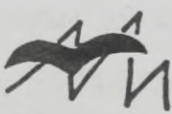
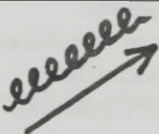

Закрепление понимания и использования символов для коммуникации и развития речи в зависимости от интеллекта ребенка может проводиться по следующей программе:

- Положить соответствующий символ к данной картинке или сказанному слову.
- Выбрать меньший символ и положить его на больший.
- Из нескольких символов (исходя из возможностей ребенка) выбрать один к данной картинке, предмету, показанному действию и т.п. или сказанному слову.
- Найти символ показанного предмета, действия или сказанного слова, скопировать его, вырезать и приклеить в свою тетрадь, раскрасить цветными карандашами (если может это сделать).
- Выбрать для сюжетной картинке символы, обозначающие только на этой картинке находящиеся предметы, действия, их признаки и т.п.
- Классифицировать символы по их значениям (предметы, действия, особенности, профессии и т.д.).
- Изготовить из символов настольные игры (лото, домино, разные путешествия, лабиринты и т.д.) и играть в них.
- К составленному из символов незаконченному предложению подобрать последний символ, т.е. закончить предложение.
- К двум или трем символам одной группы подобрать обобщающий символ и составить предложение с символом “это”.
- К двум или трем символам одной группы подобрать соответствующий (той же группы) символ, после этого — обобщающий и составить предложение с символом “это”.
- Придумать конец предложения и выбрать символы, когда дан только первый символ.
- Придумать начало предложения, т.е. выбрать первый символ, когда даны два последних.
- Классифицировать символы двух или трех групп, выбрать обобщающие символы и составить сложные предложения с союзом-символом “а”.
- Из символов составить ритм своего дня.
- Из символов составить календарь праздников.
- К нескольким предложенным опорным символам подобрать подходящие и из них составить предложения или краткий рассказ.

Работать можно, применяя разные способы, предлагая ребенку предметы, игрушки, картинки, а также используя разные предложения: повествовательные, вопросительные и т.п. Можно читать текст, рассказывать сказку, а дети все это иллюстрируют символами.

При развитии речи детей с помощью символов постоянно развиваются познавательные процессы (мышление, память, внимание и т.д.) Практика показала, что использование символов, как наглядной опоры, для развития речи детей намного улучшает восприятие речевого материала и развитие познавательных процессов.

Предлагаются разные примеры идеолограмм, выражающих предметы, действия, лица, свойства предмета, временные и пространственные отношения и др.

			
КЛЮВ	ЛОГОПЕД	МАТЬ	РОДИТЕЛИ
			
БЫТЬ	ГОГОТАТЬ	ИДТИ	ПОЛУЧИТЬ
			
ТВЕРДЫЙ	СМЕЛЫЙ	БЫСТРО	ТРИНАДЦАТОЕ ЯНВАРЯ-ДЕНЬ ЗАЩИТЫ СВОБОДЫ

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

В. Кондратенко

Киев, НПУ им. М. П. Драгоманова, Украина

Среди фундаментальных исследований в дефектологии особое место занимают проблемы обучения языку детей с дефектами слуха, в т.ч. и у слабослышащих детей. В числе таких проблем прежде всего следует назвать проблему обучения словообразованию слабослышащих детей.

Существенные искажения речевого развития у слабослышащих детей характеризуются не только искажениями фонетической и слоговой структуры слова, своеобразностью употребления слов в речи, но и проявляются в значительных недостатках его грамматического оформления. Эти аспекты речевого развития слабослышащих детей нашли достаточно полное отображение в ряде работ украинских и зарубежных ученых Р. М. Боскис, А. М. Гольдберг, А. Г. Зикеев, К. Д. Коровин, Г. Хеезе, М. К. Шеремет, Н. Д. Ярмаченко. В частности, в исследованиях Р. М. Боскис (1963, 1968), М. К. Шеремет (1976, 1979, 1984, 1996) раскрываются особенности словарного запаса слабослышащих учеников и своеобразие их связной речи. В то же время почти отсутствуют научные исследования в области сурдопедагогики, связанные с особенностями словообразования: префиксально-глагольного. В своем исследовании мы преследовали цель определить особенности усвоения слабослышащими детьми структуры слова и способов словообразования, которые подчиняются определенным закономерностям; во-вторых, показать взаимосвязи, существующие между единицами разных уровней речи (словообразовательными — с одной стороны, лексическими и грамматическими — с другой); в-третьих, глубже изучить грамматический строй речи, так как познавательным средством выражения грамматических значений в речи является окончание, а также формообразующие афиксы.

В лингвистике выделяются (в разных вариантах) такие возможные уровни речи: фонемы, морфемы, слова, словосочетания, простые предложения, сложные предложения. В самом общем виде речевой материал может быть представленным в виде набора речевых знаков разного уровня. Однако, каждый из них, являясь речевой единицей, является и компонентом языка, который подлежит усвоению в процессе формирования речевого общения. В этом отношении все

компоненты речи функционируют в конечном результате как способ коммуникации.

На уроках развития речи в школах для слабослышащих характерным является коммуникативная направленность обучения. В основе методической организации педагогического процесса лежит предложение (простое и сложное) как единица речевой коммуникации. Известно, что обязательным условием усвоения “знаков” уровня морфемы, слова или словосочетания является включение их в предложение. В этом мы предусматриваем реализацию одного из принципов, который является постулатом в методике обучения речи слабослышащих учеников — принципа связи лексики и грамматики (Р. М. Боксис, К. Г. Коровин, В. А. Синяк, 1955).

К сожалению, как показал анализ состояния обучения и развития речи слабослышащих учеников, школы для слабослышащих детей пока не выполняют своего основного задания — коммуникативного.

Работа по различению и накоплению слов, построенная по словообразовательным моделям, имеет большое значение для обучения речи. Такая работа нужна не только для сознательного и глубокого овладения грамматическим строем, но и в большей степени для обогащения лексического запаса слабослышащих учеников, формирования у них “речевой догадки”, практических умений в распознавании семантики слов по их словообразовательной структуре.

Огромное значение имеет эта работа в школе для слабослышащих детей, где стоит специальное задание компенсировать недоразвитие речи путем специальных занятий по накоплению словаря. Поэтому одной из наиболее важных задач, которые требуют срочного решения в методике для слабослышащих, является разработка эффективных методов и способов обучения языку префиксально-глагольного словообразования, потому что глагол занимает значительное место в обучении речи слабослышащих детей. “Употребление глагола делает речь живой, социально значимой, кроме того глагол обеспечивает наиболее правильное понимание и проверку понимания значения слова. Критерий здесь один: если ученик правильно произвел действие, которое передает данный глагол, значит он понимает его значение” (С. А. Зыков, 1977).

Изучение элементов префиксально-глагольного словообразования дает больше возможности для проведения работы, направленной на глубокое понимание значения производных слов, на выработку у слабослышащих детей умений рационально употреблять производные лексемы в речевой практике.

Попыткой решения этой проблемы и является наше исследование.

Прежде всего мы исходили из предположения, что семантика префиксального глагола очень сложна для восприятия слабослышащими учениками целиком без предварительного ознакомления с ее составными элементами. Не зная всей семантической глубины префиксальной словоформы, слабослышащие дети не могут отделить в ней главное, основное значение от второстепенного видového. Действительно, в типичных моделях простых неусложненных предложений, которые изучаются в подготовительном периоде (развитие речи и грамматика), в работе с предложением, словом, текстом мы уже встречались с приставочными глаголами:

- 1) распространенные предложения, которые отвечают на вопрос кому?:
 - а) в деятельности детей: *Ира принесла мел учителю;*
 - б) при обговаривании рисунков, картинок: *Девочка принесла траву корове. Мальчик налил молоко ежику;*
- 2) формирование умения задавать вопрос, который определяет место действия:
 - а) в диалоге: *Куда поставить чашку?*
 - б) при обговаривании картинок: *Куда спрятался мальчик?*

В третьем классе проводится словарная работа с глаголами, которые имеют приставки *пере-*(перескочил), *з-зі* (*збіглись, зібрались*), *роз-* (*розбіглись*) и составляют с ними предложения.

В четвертом классе проводится наблюдение за словообразованием с помощью приставок, введение новообразованных слов в словосочетание и предложение, наблюдение за значением слов с разными приставками.

Однако, знания, полученные в практическом плане путем механического введения в словарный запас учеников приставочных глаголов, не могут быть крепкими, так как семантика мотивированного глагола, усложненная приставочным значением, малодоступна для самостоятельного осмысления законов словообразования слабослышащими детьми. Именно этим можно объяснить образование школьниками приставочных глаголов типа *безбіг, безіхав, безвіз* и т.д.

Проверяя нашу гипотезу, мы считали целесообразным проверить наши предложения путем констатирующего эксперимента, обнаружив ошибки в устной и письменной речи слабослышащих учеников 5 классов II отделения специальных школ Украины. Ученикам предлагались 10 видов заданий, в которых материал и характер выполнения варьировался в зависимости от цели исследования.

В результате анализа обширного экспериментального материала, который характеризует понимание слабослышащими детьми значения слов в зависимости от их состава, а также употребление ими

дериватов, мы заключили, что практическое овладение составом слова, его морфологией, может проходить лишь при наличии у слабослышащих детей значительного запаса слов. В сравнении со слышащими детьми, которые на определенном этапе речевого развития склонны к словообразованию (по аналогии образуют “новые слова”, используя общеупотребимые суффиксы и префиксы), у слабослышащих детей словообразование почти не наблюдалось. Это объясняется наличием у учеников низкого уровня словарного развития, диффузностью значения тех слов, которыми они овладевают, а также игнорированием конечной частью слова, которая часто оказывается в безударном положении и поэтому почти не воспринимается слабослышащими детьми или воспринимается хуже, чем корневая часть слова. Этой же причиной, а также и тем, что префиксы, как и суффиксы, имеют более общее и абстрактное значение, чем корень, объясняются многочисленные случаи упущения префиксов слабослышащими детьми или использования вместо нужного префикса другого. Значение слова у слабослышащих детей, которые приходят в школу, чаще всего определяется корнем слова. Постепенно под влиянием обучения, а также при наличии определенного запаса слов ученики начинают практически овладевать составом слова. Сначала это проявляется в умениях относить слово к определенной грамматической категории (части речи), а затем в различении слов по составу в системе данной грамматической категории.

В правильном понимании состава отдельных слов большую роль играет на определенном этапе речевого развития слабослышащих детей понимание семантики контекста, в котором встречаются эти слова. Однако, такое понимание невозможно без практического овладения грамматическим строем языка. Отсюда понимание состава слова тесно связано не только со словарным запасом слабослышащих детей, но и с уровнем овладения ими грамматическим строем речи.

Собранный нами экспериментальный материал показал, что сопоставление однокоренных слов в контексте помогает слабослышащим детям правильно понимать значение каждого слова с производной и образовательной основой, потому что первая семантически мотивируется второй и в структурном отношении является более сложной, чем образовательная.

Анализ фактического экспериментального материала свидетельствует о наличии определенных особенностей префиксально-глагольного словообразования в устной и письменной речи слабослышащих учащихся:

- знание слабослышащими детьми только одного из значений префикса (*перебрать книгу* в значении *выбрать книгу*);

- аморфность знаний лексического значения префикса (*перебратъ комнату* в значении *убратъ комнату*);
- ограниченность владения префиксальными глаголами в активной речи;
- отсутствие стойких (постоянных) навыков изменения грамматических глагольных форм.

На основании этого мы сделали выводы, что ученики почти не владеют знаниями:

- а) что такое префикс;
- б) каковы его внешние приметы;
- в) не знают структуру префиксальных глаголов.

Исходя из данных эксперимента, можно предположить, что обучение слабослышащих учащихся префиксально-глагольному словообразованию должно осуществляться в условиях реализации специальных методик. Для этого необходима разработка содержания специального обучения и его реализация в программах и учебниках для специальных школ слабослышащих детей. Именно эти задачи и являются последующими этапами нашей исследовательской работы.

К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ СЛОЖНЫХ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ

Светлана Юрьевна Коноплястая
УНПУ им. М. П. Драгоманова, Украина

Несмотря на несомненные успехи в изучении проблемы сложных речевых дефектов и основанное на этих успехах совершенствование реабилитационной работы с этими детьми, вопрос дифференциальной диагностики и оптимизации психолого-педагогического изучения и коррекционного обучения и воспитания детей с нарушенной речевой деятельностью остается открытым. Среди разнообразных речевых нарушений в детском возрасте большую трудность для дифференциальной диагностики и логопедической работы представляют такие “сочетанные” нарушения как, например, стертая форма дизартрии и ринолалия.

Нами, совместно со специалистами по челюстно-лицевой хирургии проведено исследование по выявлению и уточнению причин выраженного назального тембра голоса у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии. Даже первичные результаты исследо-

вания обозначили определенные диагностические проблемы, которые снижали эффективность логопедической коррекционной работы. У определенной части обследованных детей наряду с очаговыми неврологическими микросимптомами были выявлены и анатомически обусловленные особенности работы мышц небно-глоточного кольца, укорочение мягкого неба, а в отдельных случаях и подслизистые (субмукозные) расщелины мягкого неба.

В данном случае, естественно предположить значительные трудности в работе логопедов по преодолению глухавности у этих детей только с акцентом на дизартрические характеристики речи без предварительного клинического обследования и определенного хирургического вмешательства с целью устранения анатомически обусловленных дефектов мягкого неба.

На сегодня остается актуальной проблема углубленного совместного изучения усилиями многих специалистов структуры сложных речевых дефектов (особенно с учетом последних достижений в области детской неврологии и ранних сроков устранения различных небных патологий) с целью дальнейшего совершенствования системы комплексного коррекционно-педагогического воздействия на детей с тяжелыми нарушениями речи.

О ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ РОДНОЙ РЕЧИ ГЛУХИХ УЧАЩИХСЯ-КАЗАХОВ

К. Омирбекова, К. Бектаева
Республика Казахстан

За последние годы существенные изменения, происходящие в нашей республике коснулись и специальных учреждений, в которых осуществляется обучение и воспитание детей-казахов с умственными и психофизическими отклонениями. Наметилась тенденция расширения этих учреждений как государственного так и негосударственного типа. В то же время некоторые специальные учебные заведения с казахским языком обучения стали закрываться из-за создавшихся в настоящее время экономических трудностей с одной стороны и с другой — отсутствия программ, учебников и других методических материалов на родном языке.

Данное обстоятельство отрицательно сказывается на организации обучения и воспитания детей и не позволяет осуществить на прак-

тике коррекционные задачи, направленные на решение проблемы общего и речевого развития и подготовки глухих школьников к жизни. К примеру, неслышащие дети, поступающие в школу из отдаленных от центра аулов, вынуждены обучаться на русском языке, что приводит к вторичной задержке психических процессов, снижает мотивацию учебной деятельности и в дальнейшем препятствует социальной адаптации выпускников. Учитывая сложившуюся ситуацию нами впервые предпринимаются попытки научного обоснования и разработки методов и содержания обучения чтению и развитию речи для школ глухих с казахским языком обучения.

Чтение в школе является не только предметом изучения, но и средством обучения всем предметам учебного плана. Поэтому перед начальными классами стоит первостепенная задача — научить детей правильно, бегло, выразительно и сознательно читать, развивать у них умение работать с учебным текстом и самостоятельно читать книги. Известно, что путь становления полноценного навыка чтения у глухих детей более длителен и своеобразен, чем у слышащих. Он тесно связан с проблемой общего и речевого развития глухих учащихся. Владение чтением необходимо и для формирования логического мышления, получения и фиксации знаний, усвоения морально-этических понятий, для социальной адаптации.

Для формирования техники чтения и понимания читаемого важное значение имеет специально проводимая работа над произношением, развитием устной и письменной речи, ее словарным составом и грамматическим строем. Методисты С. А. Зыкова, А. Ф. Понгильская, М. И. Никитина, Л. А. Новоселов, Т. Н. Нестерович, Е. А. Горбунова, Л. М. Быкова и другие подчеркивали, что техника чтения глухих школьников вырабатывается параллельно с развитием фонетической стороны речи и таких ее элементов, как звукопроизношение, голосообразование, регулировка дыхания, соблюдение пауз на знаках препинания, словесного ударения и орфоэпических норм. Отработка артикуляционных навыков, проводимая на основе сохранных анализаторов, при использовании звукоусиливающей аппаратуры предполагает постепенность и поэтапность обучения, соблюдение сокращенной системы фонем. Соответственно этому строится работа над правильностью, беглостью и выразительностью чтения.

Данное положение — одно из проявлений коммуникативной системы обучения глухих детей языку. Основываясь на принципах данной системы, российскими сурдопедагогами составлены программы, учебники и пособия для школ глухих с русским языком обучения. Однако эта система не может быть полностью использована в школе глухих с казахским языком обучения, так как она не

учитывает особенности казахского языка, его фонетику, лексику, синтаксис. Кроме того, своеобразие культуры, традиций, жанров диктует несколько изменить и дополнить отдельные подходы, касающиеся обучения чтению и развитию речи глухих детей-казахов. Материалы предварительного исследования (посещение и анализ уроков чтения, наблюдение за деятельностью учителя и учащихся, анализ календарных планов учителей и дневников наблюдений) позволили нам констатировать следующее: отмечается крайне низкий уровень уроков чтения, работа над содержанием читаемого материала проводится по устаревшей синтетической методике — от частей к целому, очень много времени отводится словотолкованию и уже после этого учитель приступает к работе над смыслом произведения через чтение текста учащимися и ответы на вопросы по содержанию прочитанного.

На данном этапе урока у многих учеников наблюдается слабая техника чтения и трудности в понимании учебных текстов. У большинства страдает звукопроизношение, очень беден словарь, предложения аграмматичны, ответы в целом односложны. В условиях ограниченного речевого развития, неотработанной техники чтения глухие дети оказываются настолько неподготовленными к восприятию текста, что им приходится опять в процессе чтения объяснять весь словарный и грамматический состав, на котором построен текст.

Обучение чтению осложняется еще и тем, что речевое недоразвитие детей проявляется не только в ограниченном словаре, и в неумении строить предложения, но и в крайней беспомощности в связной речи. Далее, на уроках чтения не прослеживается связь с уроками ППО, предметными уроками, экскурсиями, подготавливающими детей к восприятию, осмыслению и воспроизведению прочитанного. Кроме того, не уделяется должного внимания подготовительной работе, в ходе которой ученики должны использовать речевой материал, зафиксированный ими в специальных тетрадях, словарях и альбомах.

В ходе анализа содержания текстов учителями не использовались схемы, планы, рисунки, аппликации, макеты и т.д., что способствовало бы более полному, точному и правильному пересказу содержания текста.

С целью выявления состояния навыков чтения и понимания прочитанного нами был проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальная работа проводилась в городе Чемолгане Алматинской области в школе глухих с казахским языком обучения. Исследованием было охвачено 36 человек (ученики 2, 3 и 4 классов). Испытуемые имели диагноз “Глухота или тугоухость 3 и 4 степени”. Учащиеся первого

класса не вошли в экспериментальную группу, так как у большинства первоклассников наблюдалось только побуквенное чтение.

Для разработки методики констатирующего эксперимента были отобраны тексты разного жанра: рассказы, сказки, стихи, басни. При выборе текстов мы обращали внимание на структуру, композицию, словарный и грамматический состав, т.е. они были просты, доступны и интересны для учащихся. Методика констатирующего эксперимента включала: чтение текста учениками вслух, ответы на вопросы учителя по содержанию прочитанного, схематическое рисование.

Анализ состояния навыков чтения и понимания содержания прочитанного учащимися 2–4 классов показывает, что выявленные недостатки в чтении оказались аналогичными тем, которые были описаны в работах авторов, изучавших особенности навыков чтения глухих детей с русским языком обучения. Изучение навыков правильного чтения показало, что на всех этапах обучения большинство учащихся искажали звуковой образ слов, читали с призвуком, неправильно называли буквы, заменяли, повторяли, пропускали, искажали их, встречались перестановки букв и слогов, реже наблюдались добавления букв, слогов.

В процессе обследования навыка беглого чтения у преобладающего большинства, особенно у второклассников установлено побуквенное чтение, среди учеников третьего и четвертого класса побуквенный способ чаще сочетался с послоговым. При этом, что характерно, буквы назывались иногда с призвуком “э”, а затем с трудом складывались в слоги. При послоговом и побуквенном чтении дети часто допускали ошибки на замены, пропуски, перестановки, повторения букв, слогов, не удерживали в памяти многосложный состав слов, очевидно, поэтому они часто повторяли слоги и слова при чтении, пытаясь понять их значение.

К перечитыванию текстов они возвращались и в процессе рисования и в ходе пересказов. Подобное поведение школьников, по всей вероятности, объясняется их стремлением к более полному и точному воспроизведению содержания прочитанного. Но несмотря на неоднократное возвращение к тексту многие ученики фрагментарно передавали содержание прочитанного, встречались искажения, дополнения, привнесения как через рисунки, так и самостоятельные ответы. Количество и характер ошибок в ученических ответах и рисунках свидетельствуют о том, что они обусловлены не только особенностями речи глухих детей, но и несовершенством методики обучения, не учитывающее особенности фонетики, лексики и синтаксиса казахского языка.

В ходе эксперимента мы наблюдали типичные недостатки в выразительном чтении: это неумение пользоваться голосовыми интонационными возможностями, сделать смысловую паузу, выдержать нужный темп. При чтении текстов голос учащихся был глух и тих, либо резко громок, без отчетливого и внятного произношения.

Нарушение навыка сознательного чтения выявили затруднения учащихся в понимании мыслей, заключенных в словосочетании и предложении. На пути к пониманию непосредственного фактического содержания встают прежде всего словарные трудности — это прослеживалось в смешении слов сходных по звуко-буквенному составу, что приводило детей к ошибочному пониманию смысла и к неправильному употреблению слов, кроме того дети не учитывали значение суффиксов и окончаний, смешивали слова по смысловым признакам из-за неточного понимания значения слов, их различных оттенков.

Большинство учащихся с трудом усваивают смысловые связи между словами и словосочетаниями, что проявляется в искаженном понимании как самого словосочетания, так и смысла всего текста. Указанные трудности чаще встречались при разборе басен, стихотворений. В то же время результаты констатирующего эксперимента позволили установить, что в процессе исследования наблюдалось определенная динамика в развитии навыков чтения и в понимании содержания прочитанного, за исключением искажения звукового образа слов, в частности. У некоторых учеников улучшается слитное и послоговое чтение: меньше становится пропусков, перестановок букв и слогов по сравнению с другими детьми, уменьшается навык побуквенного чтения среди четвероклассников, совершенствуется беглое и сознательное чтение.

В связи с полученными результатами констатирующего эксперимента нам представляется очень важной специальная работа, направленная на формирование навыков чтения и понимания прочитанного, учитывающая специфику казахского языка, жанровые особенности, межпредметные связи, подготовительные этапы, способствующие эффективному усвоению и воспроизведению читаемого материала. Таким образом, из проведенного исследования можно сделать принципиальный вывод, указывающий на необходимость определения научно-теоретических и дидактических основ изучения навыков чтения глухих учащихся младшего школьного возраста и разработки концепции методической работы по формированию и совершенствованию навыков чтения и создания методики обучения родной речи для школ глухих с казахским языком обучения.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ И ИХ ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

Е. Ф. Собонович

г. Киев, НИИ дефектологии, Украина

Подготовка детей к школьному обучению является сложной комплексной проблемой, охватывающей все сферы жизни ребенка. Речевая готовность к школе — один из важнейших аспектов названной проблемы ввиду той роли, которую играет речь в усвоении школьных знаний и умственном развитии ребенка. Речевая подготовка аномальных детей к школьному обучению приобретает особую актуальность, так как нарушения словесной вербализации и в целом словесного опосредования являются общей закономерностью аномального развития (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский). Отклонения в речевом развитии детей, входящие, как правило, на разных правах в структуру более сложного симптомокомплекса, отрицательно влияют на усвоение школьных программ в целом и, особенно, предметов языкового цикла.

Как известно, в школе дети приступают к теоретическому изучению языка в системе лингвистических понятий, а также овладению новыми видами речевой деятельности — экспрессивной письменной речью (и, в частности, таким ее компонентом, как письмо) и импрессивной письменной речью (чтением).

Исследования ряда авторов (Б. Г. Ананьева, С. Ф. Жуйкова, Д. Н. Богоявленского, Л. И. Назарова) показывают, что даже учащиеся без отклонений в речевом развитии испытывают значительные затруднения при овладении принципами правописания. У детей же с нарушениями речевого развития, независимо от степени их выраженности, наблюдаются стройкие дисграфии и дизорфографии (В. К. Орфинская, Р. Е. Левина, С. В. Яковлев, Л. Ф. Спирина, И. Н. Садовникова, И. В. Прищепова, В. В. Тарасун и М. В. Шевченко). Одна из важнейших причин этих явлений — трудности, испытываемые как нормальными, так и аномальными детьми при усвоении лингвистических понятий (звук, слог, слово, предложение, корень слова, суффиксы, окончания), а также абстрактно-отвлеченных грамматических значений слова. Работы Д. Н. Богоявлен-

ского, С. Ф. Жуйкова, Л. Н. Айдаровой, А. М. Шахнаровича показывают, что усвоение названных структур связано прежде всего с умением делать предметом своего осознания само слово, его звуковой и морфологический состав. Очевидно, что элементы этого осознания можно сформировать уже в дошкольном возрасте (Е. Ф. Соботович и И. Э. Соботович).

Содержание и логический строй изучаемых в школе основ наук предъявляют определенные требования к развитию абстрактного речевого мышления ребенка. Отвлеченное речевое мышление может осуществляться на основе обобщенных значений, понятий, единственным способом существования которых является язык (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев). Объем словесных значений и понятий, степень их обобщенности определяется не только уровнем интеллектуального развития человека, но и самой развернутой речью, а именно формированием системы словесных связей и отношений в сознании носителя языка (А. Р. Лурия). В силу этого у детей даже с нерезко выраженными нарушениями речевого развития отмечается более замедленное усвоение обобщающего значения слова, лексической системности и словесных понятий (Е. Ф. Соботович), что вызывает необходимость проведения соответствующей коррекционной работы с детьми не только в период школьного, но и дошкольного возраста.

Сложившаяся в практике система речевой подготовки аномальных детей к школьному обучению ограничивается, как правило, коррекцией имеющихся у детей дефектов звукопроизношения, развитием фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи (наращиванием лексических единиц, синтаксических конструкций, отработкой навыков правильного использования форм слов с позиций традиционной лингвистики и дидактики) и обучением детей грамоте. Названное содержание и методы коррекционно-предупредительного обучения не могут обеспечить, как видно из вышеизложенного, соответствующего уровня лингвистической подготовки детей к школьному обучению.

Таким образом, анализ проблемы показывает, что разработка лингвистических основ подготовки детей к школьному обучению связана с решением 3 основных вопросов:

- 1) пересмотром и определением основных направлений лингвистической подготовки;
- 2) разработкой новых методологических подходов к отбору языкового содержания обучения;
- 3) нахождением эффективных способов формирования этого содержания.

Попытаемся обосновать наши подходы к решению этих вопросов. Анализ поставленной проблемы, а также программ общеобразовательных и специальных школ позволили нам выделить задачи и соответствующие им направления лингвистической подготовки детей (как с нормальным, так и отклоняющимся речевым развитием) к школьному обучению. Это следующие задачи:

Формирование у ребенка в рамках практического овладения речевой деятельностью такого уровня владения языком, который:

- обеспечит усвоение школьных знаний, определяемых программами обучения начальных классов (последние могут быть различными в зависимости от типов школ) (I направление подготовки);
- явится основой для развития абстрактного речевого мышления (II направление);
- обеспечит усвоение элементарных теоретических знаний о языке как школьном предмете (III направление), а также
- овладение грамотой и нормами правописания, регулируемые фонетическим и фонемно-морфологическим принципами (в русском и украинском языках) (IV направление).

Остановимся на рассмотрении концептуальных подходов к отбору языкового содержания обучения и способов его формирования по каждому из названных направлений.

Традиционный подход к отбору содержания языкового обучения (I направление) сводится к определению типов лексических значений (образных, безобразных, антонимичных, синонимичных, переносных и т.д.), синтаксических конструкций, которые должны быть усвоены ребенком к периоду школьного обучения, и последовательности формирования названных единиц в соответствии с последовательностью их появления в речи нормально развивающегося ребенка. Не отрицая значения и такого подхода, мы должны констатировать, что приобретенные в результате такого обучения практические языковые знания (языковые обобщения) не дают возможности превратиться речевой системе ребенка в гибкую саморазвивающуюся систему, которая формируется в процессе нормального онтогенеза.

Произведенный нами психолингвистический анализ онтогенеза детской речи, анализ понятий владения и овладения языком на практическом уровне (А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович, М. Н. Вятютнев, Д. Слобин и Дж. Грин) дают основание говорить о необходимости выделения других языковых “знаний” или базисной языковой компетенции (М. Н. Вятютнев). Именно овладение этими “знаниями”, которые приобретаются ребенком в процессе его общения с окружающими, дают ему возможность порождать и понимать бе-

счисленное количество высказываний, различных по своему содержанию.

Определение этих знаний является особенно важным как для разработки содержания языкового обучения аномальных детей дошкольного возраста в целом, так и в связи с необходимостью подготовки их к школе. Не менее важным является и определение способов приобретения этих “знаний” в процессе онтогенеза, так как это дает ответ на вопрос о путях их формирования.

Как известно, указанные “знания” ребенок извлекает из речи взрослых в процессе ее восприятия. Их можно считать усвоенными, когда он овладевает оперированием ими в процессе понимания и порождения собственного высказывания (М. Н. Вятютнев, А. М. Шахнарович). Таким образом, “языковая компетентность” представляет собой в значительной мере результат развития применения языка, и только в процессе активного общения у ребенка возникает усвоение языка (А. Р. Лурия). Это свидетельствует о том, что способами приобретения указанных “знаний” являются операции с языковыми знаками (фонемами, морфемами, словами, предложениями в процессе понимания чужой речи и продуцирования собственного высказывания). Поэтому мы отнесли эти операции также к содержанию языковой компетенции. Произведенный нами структурный психолингвистический анализ деятельности овладения ребенком языком на практическом уровне и деятельности использования языка в процессе нормального онтогенеза позволил определить как содержание лингвистической компетенции в целом, так и отдельных ее звеньев, а именно содержание фонологической, семантической (лексической) и грамматической составляющих языковой компетенции и этапы их усвоения. Эта, по своей сути модель формирования речевой деятельности в процессе нормального онтогенеза¹, позволяет выявить неувоенные базисные языковые знания² и обеспечивающие их знаковые операции в каждом конкретном случае и направить коррекционно-предупредительное обучение на развитие последних с учетом механизмов их нарушения, определяемых характером основного дефекта (умственная отсталость; ЗПР, моторная алалия, дизартрия и т.д.).

При отборе содержания обучения по II направлению (оно в принципе является неразработанным) мы исходили из известных

¹ Е. Ф. Соботович “Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования” Киев, 1997.

² Е. Ф. Соботович “Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению” Киев, 1998 (ч. I §1–§4; ч. II §2–§4).

психологических и психолингвистических концепций (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович), согласно которым слово (его значение) трактуется не только как элемент речи, коррелирующий с процессами мышления, но и прежде всего как основная единица сознания. “Оно есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть единица речевого мышления”³). Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович, И. В. Уфимцева сближают факт развития значения слова с фактом развития сознания: если значение слова меняется по мере развития ребенка, меняется и отношение тех связей, которые через слово отражают строение его сознания. Следовательно, готовность ребенка к школьному обучению предполагает сформированность определенного уровня обобщающей функции слова как условия, необходимого для развития абстрактно-речевого мышления. Нами разработано содержание названного раздела обучения.

Содержание обучения по III и частично IV направлениям (подготовка детей к усвоению теоретических знаний о языке и их использованию в процессе усвоения норм правописания) было определено на основании анализа указанных знаний, психологии их усвоения и учета особенностей формирования речевой деятельности на практическом уровне у детей дошкольного возраста. Содержание обучения в данном случае составляет формирование грамматических значений слова разной степени сложности, подведение ребенка к усвоению способов языкового (знакового) обозначения этих значений, формирование навыков произвольного оперирования морфологическими единицами языка и направленности внимания ребенка к морфологическому составу слова и его отдельным элементам. Содержание работы по IV направлению частично отражено выше (III направление работы подводит ребенка к усвоению фонемно-морфологического принципа письма). Подготовка детей к усвоению фонетического принципа письма широко представлена в литературе. В данном контексте нам только хотелось обратить внимание на необходимость учета при проведении этого направления работы сложной структуры фонематических процессов (Е. Ф. Собонович, Е. М. Гопиченко) и принимающих участие в их формировании не только сенсорных, но и высших психических функций, в частности слухового внимания, памяти, слухового контроля (Е. Ф. Собонович, Е. М. Гопиченко, Э. А. Данилавичюте).

³ Л. С. Выготский “Мышление и речь” Москва, 1956 с. 49–50.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

В. В. Тищенко

Киев, НИИ дефектологии, Украина

Нарушения речевого развития у детей дошкольного возраста часто являются причиной школьной неуспеваемости и в первую очередь по предметам языкового цикла: родной язык, чтение, письмо, развитие речи и т.п. (Е. М. Гопиченко, Э. А. Данилавичюте, К. К. Карлеп, Р. И. Лалаева, В. Г. Петрова, И. Н. Садовникова, Е. Ф. Соботович, Л. Ф. Спирина и др.). Особенно остро эта закономерность проявляется у детей с олигофренией в степени дебильности, когда стойкие нарушения познавательной деятельности приводят ко вторичному системному недоразвитию всех сторон (фонетической, лексической и грамматической) и всех форм (устной и письменной) речевой деятельности. В связи с этим проблема языковой подготовки умственно отсталого ребенка к школьному обучению является одним из приоритетных направлений дошкольной олигофренопедагогики и логопедии. В последнее время решение данной проблемы связано с разработкой «Концепции лингвистической подготовки аномальных детей к школьному обучению» (Е. Ф. Соботович, 1997) и её практической реализацией, проводимой лабораторией коррекционного развития детей дошкольного возраста Института дефектологии АПН Украины.

В свете названной концепции коррекционное обучение дошкольников с нарушениями интеллекта призвано решить три основные задачи:

- сформировать у ребенка такой уровень овладения устной речью, который будет способствовать усвоению школьных знаний;
- подготовить детей к овладению письменным видом речевой деятельности (письмом и чтением);
- обеспечить готовность ребенка к овладению школьными знаниями о языке (Е. Ф. Соботович, 1997).

Однако реализация на практике вышеназванных задач сопряжена с необходимостью выделить в речевой деятельности ребенка с олигофренией тех ее составляющих, которые обеспечивают усвоение школьных знаний и языка как школьного предмета. Результаты ана-

лиза речевой деятельности умственно отсталых детей 6–7 лет свидетельствуют, что к началу школьного обучения лишь часть из выше-названных составляющих речевой деятельности являются сформированными (сенсорный и перцептивный уровни восприятия, парадигматическая и синтагматическая речевые системы), сформированность же отсталых находится на недостаточном уровне для успешного обучения в школе.

Среди последних наиболее неблагоприятными с точки зрения готовности ребенка к школьному обучению являются языковые операции и вербальные действия, сформированность которых определяется уровнем развития интеллекта ребенка, что и позволило объединить их в так называемый **интеллектуальный компонент речевой деятельности**. Это операции вероятностного прогнозирования; симультанного синтеза; речевого, двигательного и зрительного контроля (самоконтроля); языкового анализа; различные уровни лексических обобщений, действие понимания речи и т.п. Результаты обследования старших дошкольников с олигофренией в степени дебильности свидетельствуют о системном характере нарушения интеллектуального компонента их речевой деятельности, зависимости глубины нарушения от уровня умственного дефекта.

Таким образом, возникает необходимость в определении основных направлений коррекционно-предупредительного обучения данной категории детей, обеспечивающего такой уровень сформированности составляющих интеллектуального компонента речевой деятельности, который обеспечивал бы успеваемость ребенка в школе. Следовательно, разрабатываемая нами методика подготовки к школьному обучению строится с учетом основных задач лингвистической готовности детей, обозначенных в “Концепции...”.

Одной из центральных проблем речевой подготовки детей к школе является формирование у них такого уровня речевого развития, который обеспечивал бы нормальную речевую коммуникацию как в быту, так и во время учебного процесса. Для этого ребенок должен уметь точно понимать речь окружающих и строить в соответствии с языковыми нормами свои собственные высказывания. Такой уровень речевого развития может быть достигнут лишь при сформированности у ребенка системы языковых знаний (**лингвистический компонент речевой деятельности**), а также действий и операций, обеспечивающих понимание и порождение речевых высказываний (**коммуникативный компонент речевой деятельности**). В структуру интеллектуального компонента входят действия и операции обеих структур речевой деятельности.

Так, формирование языковой компетенции у детей с олигофренией возможно лишь в условиях коррекционного обучения, обеспечивающего усвоение фонетической, лексической, морфологической и синтаксической сторон языка. В настоящее время данная проблема разработана в исследованиях Р. И. Лалаевой, В. Г. Петровой, Е. Ф. Собонович, Л. А. Смирновой, Г. В. Яссман и др. Однако, как показывает наше исследование, содержание коррекционно-предупредительного обучения необходимо уточнить. Так, одним из факторов, обеспечивающих усвоение новой школьной лексики, а следовательно, обуславливающим понимание ребенком школьной информации, является сформированность умения определить значение незнакомого слова в контексте. В дошкольном возрасте данное умение формируется в процессе специально организованной работы над содержанием текстов, в состав которых входят незнакомые слова.

Сформированность коммуникативного компонента речевой деятельности у умственно отсталых дошкольников характеризуется диспропорциональностью: экспрессивная речь (порождение высказываний) опережает в своем развитии импрессивную (понимание высказываний) (Г. В. Кузнецова, Е. Ф. Собонович и др.). Поэтому в содержании коррекционно-предупредительного обучения обязательно должна быть отражена работа по формированию действий и операций, обеспечивающих понимание речи.

Одной из таких операций является **вероятностное прогнозирование** (умение определить последующий элемент речевой цепи на основе предшествующих элементов и языкового опыта индивида) (Г. Аминев, Н. Б. Новикова). Формирование вероятностного прогнозирования должно осуществляться на трех уровнях: фонетическом (первостепенное значение для восприятия письменной речи), лексическом (важен для восприятия обеих видов речевой деятельности), синтаксическом (ведущий уровень прогнозирования при восприятии устной речи).

Еще одной операцией, входящей в состав коммуникативного компонента речевой деятельности и обуславливающей понимание речевой информации, является операция **симультанного охвата** всех составляющих высказывания. Ее несформированность у детей с олигофренией становится существенным препятствием для понимания обратимых конструкций без семантического показателя (покажи ручку карандашом, покажи карандаш ручкой) (А. Р. Лурия, Е. Ф. Собонович и др.), которые наиболее часто встречаются в учебном процессе на уроках математики, ручного труда, рисования. Формирование данной операции у дошкольников с олигофренией основывается на определении синтаксического значения слов, входя-

ших в предложение (например: что показать? — ручку; чем показать? — карандашом т.п.).

Решение второй задачи лингвистической подготовки детей к школьному обучению связано с формированием в дошкольном возрасте на практическом уровне овладения языком тех действий и операций, которые обеспечивают усвоение письменного вида речевой деятельности (письма и чтения). К сожалению, уровень развития речевой деятельности детей с олигофренией не позволяет полностью подготовить их к овладению письмом и чтением, однако некоторые из названных операций, в частности операция языкового анализа, могут быть сформированы у них уже к началу школьного обучения. В значительной степени важность операции языкового анализа и особенно звукового объясняется тем, что в школах с преподаванием на русском и украинском языках ведущим методом обучения письму и чтению является аналитико-синтетический. К тому же сформированность звукового анализа обеспечивает овладение фонетическим, а морфологического анализа — фонемно-морфологическими принципами правописания (Е. М. Гопиченко, М. А. Савченко, Е. Ф. Соботович и Э. А. Данилавичюте).

Коррекционная работа, направленная на формирование языкового анализа, начинается с морфологического анализа на материале суффиксов и окончаний. Данные морфемы, как правило, находятся под ударением, что облегчает их выделение из состава слова. На следующем этапе формируется звуковой анализ на материале гласных и согласных звуков, находящихся в сильной позиции (ударный гласный в начале слова, щелевой согласный в начале слова, взрывной согласный в конце слова и т.п.) (В. И. Бельтюков, В. К. Орфинская, Е. Ф. Соботович).

В связи с подготовкой детей к овладению школьными знаниями о языке (третья задача лингвистической подготовки к школьному обучению) необходимо обеспечить усвоение ребенком значения основных грамматических категорий: числа, рода, вида, падежа, и т.п. (этот аспект перекликается с решением первой задачи), а также лексико-грамматического значения слова как части речи, что предотвратит трудности овладения такими разделами программы как “Слова, обозначающие названия предметов”, “Слова, обозначающие названия действий”, “Слова, обозначающие признаки предметов”, “Предложение” (главные и зависимые члены предложения), “Один и много”, а также изменение слов по падежами; род существительных; согласование в роде, числе и падеже существительных и прилагательных, личных местоимений, порядковых числительных и глаголов прошедшего времени и т.п.

В литературе освещены особенности коррекционной работы, направленной на усвоение умственно отсталыми детьми грамматических категорий (Р. И. Лалаева, В. Г. Петрова, Л. А. Смирнова, Е. Ф. Собонович и др.). Формирование же лексико-грамматического значения слова как части речи возможно в условиях последовательного усвоения атрибутов частей речи: семантического (название предмета, действия, признака и т.д.), синтаксического (агент, предикат, атрибут, объект и т.д.), грамматического (набор определенных грамматических категорий: вопросы кто? что? что делает? какой? какая? и т.д.).

В качестве отдельного направления языковой подготовки ребенка к школе нами выделено формирование операции **самоконтроля**. С одной стороны это объясняется огромным значением данной операции для всех уровней и видов речевой деятельности, а с другой — необходимостью формирования самоконтроля в процессе решения каждой из вышеназванных задач. Объясняя нарушения контроля и самоконтроля в первую очередь несформированностью его эталонной составляющей, операции сличения, а также слуховых функций, памяти, внимания и т.д. (В. И. Бельтюков, Э. А. Данилавичюте, А. С. Лында, С. Л. Мирский, Е. Ф. Собонович, У. В. Ульяновка), мы предлагаем проводить коррекционную работу по двум направлениям: формирование “языковой компетенции” ребенка (эталонная составляющая речевой деятельности), о чем речь шла выше, и формирование сличения собственной речи ребенка и речи окружающих с языковой нормой, что достигается в процессе специально организованных упражнений. С целью подготовки детей к овладению письмом и чтением нами разработана серия упражнений на развитие зрительного и двигательного самоконтроля.

Таким образом, выделение направления лингвистической подготовки умственно отсталых детей и методика соответствующего коррекционно-предупредительного обучения призваны обеспечить готовность детей к школьному обучению и предупредить возможные трудности усвоения школьных знаний, в том числе и по предметам языкового цикла.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО СПИСЫВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Н. Чередниченко

г. Киев, НПУ им. М. П. Драгоманова, Украина

Одной из основных задач изучения родного языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является формирование у учеников прочных умений и навыков грамотного письма. Успешность формирования данного навыка в значительной степени зависит от применения правильной системы письменных упражнений, в результате которых у детей развивается целенаправленное наблюдение за языковыми фактами, умение анализировать, сравнивать и обобщать слова по их звуко-буквенному составу и лексико-грамматическому значению. Наряду с этим у школьников необходимо развивать умение контролировать себя в процессе выполнения упражнений, что благоприятно влияет на повышение грамотности их письма.

В системе письменных упражнений для реализации этих задач должно внимание необходимо уделить такому виду письма, как списывание. Как свидетельствует анализ методической литературы, списывание выступает, с одной стороны, как самостоятельный и широко распространенный вид письма, с другой, является одним из эффективных приемов формирования и закрепления орфографического навыка (Н. С. Вашуленко, М. Ф. Гнездилов, С. Ф. Жуйков, Н. П. Каноныкин, К. В. Комаров, Н. С. Рождественский, Т. К. Ульянова и др.).

М. И. Парамонова считает, что списывание служит основой для выработки всех необходимых навыков письма и является первым этапом обучения орфографии. “Списывание, сопровождаемое орфографическим разбором, развивает самостоятельность учащихся, заставляет думать над словом, применять к нему нужное правило” (3).

В период начального обучения школьников с ТНР списывание, как и любой другой вид письма, находится в процессе формирования. Наблюдения учителей, логопедов, исследования (Л. Ф. Спинова, И. В. Коломыткина, О. А. Токарева, В. А. Якова и др.), деятельности списывания у учащихся с ТНР, а также анализ результатов проведенных нами экспериментов показали неоднородность и медленное развитие навыка списывания у учащихся с ТНР при существующей методике обучения письму, несмотря на то, что списывание,

на первый взгляд, является наиболее легким и доступным практическим грамматическим упражнением.

Под правильным навыком списывания мы понимаем безошибочное и осознанное воспроизведение образца совершенными способами списывания — словосочетаниями и предложениями. По словам Е. А. Адамович, "... правильно списать слово — это значит не только списать его без ошибок, но и вместе с тем осмыслить его значение и связь с другими словами текста, не отрываясь от письма, а после того, как это слово прочитано, понято, рассмотрено, разобрано, воспроизведено в целом и хорошо запомнилось" (1). Именно такому списыванию необходимо обучать детей с ТНР, начиная с первых шагов обучения.

Механизм сознательного списывания содержит общие с письмом по слуху операции (по А. Р. Лурия): анализ звукового состава слова, перевод фонем в графемы, "перекодирование" зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графем в кинемы). Однако при списывании перед учащимся стоит значительно более простая задача, чем при слуховом и самостоятельном письме: зрительный образ слова у него перед глазами. Главное — правильно воспринять зрительный образ слова, запомнить и воспроизвести его с помощью последовательных движений пальцев руки. Для этого ученик должен иметь сохранный зрительный гнозис, анализ и синтез, хорошо развитую зрительную память, зрительное внимание, зрительный контроль и зрительно-моторную координацию. Понимание списываемого материала обеспечивается достаточным уровнем развития устной речи ребенка. Нарушение какого-либо механизма, лежащего в основе осмысленного списывания, будет негативно влиять на усвоение правильного способа деятельности (алгоритма) при воспроизведении образца. Поэтому при разработке системы упражнений мы учитывали уровень сформированности таких психических процессов, как зрительное восприятие, память, внимание, которые выявили у детей в результате эксперимента, а также результаты изучения нарушений письма у детей с ТНР, полученные другими исследователями (Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, Е. М. Мастюкова, И. Н. Садовникова, Е. Ф. Собогович и др.). Включение в уроки родного языка специальных упражнений, целенаправленных на развитие у детей зрительной памяти, внимания, зрительного контроля, а также звукового анализа и синтеза, подготавливало учеников к пониманию этапов осуществления последовательных действий осмысленного списывания.

Для того, чтобы списывание явилось действенным приемом формирования навыка грамотного письма, оно должно быть, в первую

очередь, безошибочным. При неоднократном правильном списывании вырабатываются стойкие моторно-зрительные образы слов, которые обеспечивают правильность письма на неосознанном эмпирическом уровне. Таким образом, при списывании, которое осуществляется под правильное четкое проговаривание, возникает сложная и прочная связь механизмов различных анализаторов — зрительного, рече-двигательного и кинестетического. При систематическом повторении эти связи закрепляются, в результате чего значительно повышается качество письма учащихся, так как опора на зрительную, рече-двигательную и кинестетическую память способствует активному произвольному запоминанию образа слова. Это оказывается эффективным для обучения детей с недоразвитием речи в связи с учетом особенностей протекания у них основных психических процессов: словесно-логического мышления, вербальной памяти, произвольного внимания, контроля и самоконтроля.

Однако эмпирический уровень овладения правописанием удовлетворяет требования к списыванию как к виду письма. Для того, чтобы списывание стало приемом обучения, этого недостаточно. Психологи и методисты начального обучения родному языку считают, что навык грамотного письма, который вырабатывается в процессе изучения определенного правила, обуславливается не только зрительно-моторным запоминанием, но и образованием межсловесных ассоциаций (языковых обобщений) между слабыми и сильными позициями вариантов фонем в разных формах одного и того же слова, родственных словах или разных словах в одинаковой грамматической форме (Н. С. Рождественский, С. Ф. Жуйков).

Таким образом, для того, чтобы списывание стало эффективным приемом закрепления орфографически правильных навыков письма, оно должно быть не только безошибочным, но и осознанным. Осознание языковых явлений строится на мыслительных операциях анализа, сравнения, обобщения, абстрагирования. Эти операции формируются в результате анализа языковых явлений и упражнений с использованием правил, в процессе которых устанавливается связь между языковыми значениями и письменными формами.

Вследствие недостаточной сформированности или нарушения основных процессов памяти и низкого уровня развития операций анализа, синтеза, абстракции, обобщения, ограниченности словарного запаса, дети с ТНР с трудом запоминают языковой материал, овладевают содержанием орфограмм и применяют знания на практике (Т. А. Власова, Г. С. Гуменная, Е. М. Мастюкова, И. В. Прищепова, Е. Ф. Собонович и др.). В связи с этим обучение орфографии в школе для детей с ТНР приобретает ярко выраженный характер

практической направленности. Однако осуществление принципа коррекционного обучения на практике доказало возможность развития у детей с ТНР высших форм мыслительных операций (абстрагирования, классификации, сопоставления, обобщения) на языковом материале. Анализируя содержание учебников, мы обнаружили, что упражнения на списывание занимают в них большой объём, как и в практике уроков родного языка в младших классах. Поэтому мы считаем, что их выполнение должно быть специально организовано таким образом, чтобы практически выработать у учащихся навык орфографически правильного письма. Необходимыми условиями такой выработки являются:

- понимание значения слов, предложений, которые списывает ученик;
- правильность прочтения речевого материала, который списывается;
- орфографическая зоркость;
- самопроверка написанного.

Целью проведенного нами специального обучения детей с ТНР была разработка, уточнение и введение в учебный процесс последовательных “шагов” алгоритма списывания. Мы предполагали, что усвоение учащимися алгоритма списывания может предупредить механическое копирование слов и многочисленные ошибки, которые систематически допускают ученики во время списывания.

Практическое овладение алгоритмом списывания начинается с отработки отдельных “шагов” алгоритма, а затем ученики тренируются в их использовании во взаимосвязи. Сначала алгоритм списывания в обучении детально разворачивается. Когда ученики научатся сознательно выполнять все действия, последние могут быть переведены в умственный план и сокращены.

Алгоритм списывания составляется учащимися коллективно под руководством учителя и располагается рядом с доской. Кроме того, каждый ученик получает карточку, на который записан весь порядок действий при списывании. В памятку входят такие действия:

1. Прочитай предложение, чтобы понять его содержание.
2. Повтори предложение вслух и про себя, запомни.
3. Составь схему предложения и по схеме повтори его.
4. Выдели орфограммы, запомни их.
5. Прочитай предложение еще раз, каждое слово читай по слогам.
6. Записывай каждое слово, проговаривая слова по слогам.
7. Внимательно прочитай свою запись.
8. Сравни свою запись с образцом, исправь ошибки.

Раскроем значение каждого действия в алгоритме списывания.

Предварительное чтение предложения необходимо для того, чтобы обеспечить понимание того, что списывает ученик, предотвратить механическое копирование слов. Требование запомнить предложение является важным для усовершенствования способов списывания, что, в свою очередь, способствует улучшению понимания текста, а также оказывает положительное влияние на увеличение объема вербальной памяти.

Составление синтаксической схемы предложения и раскрытие по этой схеме грамматических связей между словами являются необходимыми условиями на первоначальном этапе обучения списыванию. Необходимость этого вызвана многочисленными ошибками на пропуски, искажения структуры предложения, допускаемыми учениками при списывании.

Этап выделения орфограмм в словах является самым сложным для детей с ТНР. Как правило, ученики с речевой патологией не определяют “опасные” места в словах, не выделяют сильную и слабую позиции звуков. Это свидетельствует об отсутствии у них орфографической зоркости. Выработка орфографической зоркости основывается на развитии у детей элементарных языковых обобщений (фонетических, морфологических, синтаксических), которые образуются на основе сопоставления образов слов (слухового со зрительным, зрительного со зрительным), а также сопоставления лексического и грамматического значения слова.

Повторное орфографическое чтение предложения является одним из основных приемов предупреждения ошибок при списывании. Требование “читай по слогам так, как написано” является обязательным на всех этапах обучения, так как способствует запоминанию правильного зрительного образа слова. Запись слов под проговаривание создает условия для более четкого и правильного осуществления фонематического анализа. Однако проговаривание исключается в том случае, если у ребенка имеются нарушения звукопрогношения. Чтение записанного учеником предложения должно осуществляться по слогам. Это требование особо важно для детей с ТНР, учитывая особенности их внимания. Чтобы ученик смог проверить свою запись и сравнить ее с образцом, он должен усвоить систему действий, с помощью которых можно осуществить проверку.

По мере усвоения детьми “шагов” списывания алгоритм выполнения действия постепенно свертывается:

- прочитай предложение и постарайся его запомнить;
- прочитай предложение еще раз, читая каждое слово по слогам;
- записывай, диктуя себе так, как читал последний раз;
- проверь написанное, исправь ошибки.

Анализ результатов проведенного нами экспериментального обучения выявил эффективность разработанной методики обучения, которая обеспечила формирование у младших школьников с ТНР правильного и сознательного навыка списывания.

Использованная литература

1. Адамович Е. А. Списывание с книги как прием обучения грамотному письму. Москва: АПН РСФСР, 1949.
2. Парамонова М. И. Система орфографических упражнений в 5 классе средней школы. Афтореферат канд. дис. Ленинград, 1956.
3. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. Москва: АПН РСФСР, 1950.

О НЕОБХОДИМОСТИ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ-РИНОЛАЛИКОВ

Р. Юрова

Киев НПУ им. М. П. Драгоманова, Украина

В ряде исследований раскрывается взаимосвязь между неполноценными условиями функционирования артикуляционного аппарата и всем ходом речевого развития ребенка-ринолалика. Так, недостаточная речевая практика в самый активный период развития речи, переживания, связанные с осознанием своего дефекта, в ряде случаев негативная реакция окружающих отрицательно сказываются на стремлении ребенка к речевому общению и на развитие самой речи.

Задачей нашего исследования являлось определение уровня развития монологической речи учеников-ринолаликов и степени сформированности её различных форм, а также выявление характерных особенностей монологической речи этой категории детей. В эксперименте принимали участие учащиеся I–IV классов речевой школы, что позволило нам выявить динамику развития и становления навыков монологического высказывания. Полученные результаты анализировались в сравнении с высказываниями учеников II класса массовой школы. Задания, подобранные для решения интересующих нас задач, состояли в следующем: рассказать о событиях, отсроченных во времени от нескольких дней до двух месяцев,

пересказать текст. Полученные материалы подвергались количественному и качественному анализу. Анализовались объем высказываний, их содержательность и полнота, а также лексическая, синтаксическая и композиционные структуры. Наши данные показали, что средние показатели объема высказываний увеличиваются с каждым годом. Наиболее высокие результаты показали ученики IV классов, однако и они значительно отстают от результатов учеников II класса массовой школы.

Сравнительный количественный анализ синтаксической структуры высказываний показал, что на всех годах обучения в монологах преобладают простые предложения. Структура сложных предложений в монологических высказываниях детей-ринолаликов остаётся относительно простой, это в большинстве случаев два предложения, соединенные интонацией или сочинительным союзом. Итак, одним из основных факторов, определяющих недостаточный уровень монологической речи детей с ринолалией, является более ограниченное по сравнению с нормой использование основных разрядов лексики (особенно существительных, прилагательных и предлогов); другим фактором, определяющим отставание в развитии монологической речи, являются трудности развёртывания связного высказывания, недостаточно полная передача содержания освещаемой темы, нарушение композиционной структуры высказывания (отсутствие некоторых смысловых звеньев, нарушение последовательности изложения материала). Вышеизложенные данные свидетельствуют о том, что в программу коррекционного обучения детей-ринолаликов должна быть включена работа не только по устранению недостатков звуковой стороны речи, но и по формированию речевых умений.