

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika õppekava

Eva Kõrgmaa

**KÕNE ERIVAJADUSTEGA KOOLIÜSIKUTE  
LUGEMISOSKUS**

Magistritöö

Juhendaja: Kaja Plado

Läbiv pealkiri: kooliüsiikute lugemisoskus

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Kaja Plado (MA)

.....  
*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsemiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....  
*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2014

### **Kokkuvõte**

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli kirjeldada kõne erivajadustega kooliuisikute lugemisiskus. Magistr töö raames selgitati välja, mis tasemel on kõne erivajadustega I klassi laste lugemisiskus ning võrreldi tulemust tavakooli samal õppetasel olevate laste lugemisuskusega. Uuringu tulemusena selgus, et kõne erivajadustega kooliuisikutest 41% oskab lugeda või vähemalt sõnu tehniliselt veerida. Kontrollgrupiga läbi viidud uuringu tulemused kinnitasid varasemaid Kalevi (2008) ja Sootsi (2011) tulemusi, mille järgi tavakooli õpilastest 94.4% lugesid või vähemalt veerides etteantud teksti. Seega on kõne erivajadustega laste ja tavakooli laste lugemisuskuses suur erinevus. Kõiki tähti tundis 17% katseisikutest, kontrollgrups oli see tulemus 100%. Juhtivaks lugemisviisiks oli valdavalt häälega veerimine sõna kordamata. Keskmiselt luges kontrollgrupi laps sõnade kaupa, kuid arvuliselt domineeris nende laste arv, kes lugesid ilmekalt süntagmade kaupa. Katsegrupist luges sellel tasandil ainult üks laps. Teksti mõistmist selgitavatele küsimustele vastas kõikidele küsimustele õigesti 12.5% teksti lugenud õpilastest. Tavakooli õpilaste rühmas oli vastav tulemus 41.1%, mis on ligilähedane ka Kalevi (2008) ja Sootsi (2011) varasematele tulemustele (50% lugejatest on raskustes ka loetu mõistmisega).

Märksõnad: *lugemisiskus, kõne erivajadused*

**Abstract****Reading skills of first-grade students with speech difficulties**

The aim of the present study was to describe the reading skills of first-grade students with speech difficulties. An examination of children with speech difficulties who study in a special school was carried out to assess their reading skills. The results were compared with the same academic level of regular school students. The study revealed that 41% of first-grade students with speech difficulties can read or at least are able to spell words. The results of the control group's examination confirmed the results of a survey earlier conducted by Kalev (2008) and Soots (2011). 94.4% of regular school students could read or at least were able to spell words. Therefore, there's a big difference in reading skills between children with speech difficulties and children who attend a regular school. 17% of the participants knew all letters. The same indicator of the control group was 100%. Most students read words spelling with voice without repeating the word. In comparison, children of the control group read by word on average, but numerically children who read expressively by syntagma dominated. Only one child of the test group was reading at that level. Also, questions about the text were asked to indicate whether the child had understood the text. 12.5% of the students who read the text answered the questions correctly. The result of the same indicator in regular school students was 41.1%. That result is almost the same with the studies of Kalev (2008) and Soots (2011), which found that 50% of readers have difficulties in reading comprehension.

Keywords: *reading skills, speech difficulties*

## Sisukord

<b>Laps läheb kooli</b> .....	4
Kooliuisikud, koolivalmidus ja kooliküpsus.....	5
Lugemine ja lugemisoskus.....	7
<i>Lugemiraskused</i> .....	12
<i>Lugema õpetamise meetodid ja materjali valik</i> .....	14
Kõne erivajadused.....	17
Kõne erivajadustega laps koolis.....	19
Uurimus.....	20
<b>Metoodika</b> .....	21
Valim.....	21
Mõõtevahendid ja protseduur.....	21
<i>Tähtede tundmine</i> .....	22
<i>Ühesilbiliste sõnade lugemine ning sõna ja pildi ühendamine</i> .....	22
<i>Juhtiva lugemisviisi väljaselgitamine ja loetu mõistmine</i> .....	22
<b>Tulemused</b> .....	23
Kõne erivajadustega kooliuisikute lugemisoskus.....	24
<i>Tähtede tundmine</i> .....	24
<i>Ühesilbiliste sõnade lugemine ning sõna ja pildi ühendamine</i> .....	25
<i>Juhtiva lugemisviisi väljaselgitamine ja loetu mõistmine</i> .....	27
Kordusuuringu tulemused.....	33
<b>Arutelu</b> .....	35
Kirjandus.....	39
Lisa 1.....	43
Lisa 2.....	44

## Laps läheb kooli

Seoses ühiskonna pideva arenguga ning õppekavade muutmisega on lapsevanemate püsivaks mureks lapse koolivalmidus, mille üheks osaks on ka lugemisuskus. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) nõudeid täitnud 6-7 aastane laps tunneb tähti ja veerib kokku 1 - 2-silbilised sõnad. Kirjapildis peaks laps tundma ära mõned sõnad ning kirjutama järjestatud ühekordsete tähtedega 1-2-silbilisi sõnu. Kõne erivajadusega lapsed kooli mineku hetkeks enamasti sellel tasemel veel ei ole. Nende laste võimalikult efektiivseks toetamiseks tuleb tagada laste lugemisuskus, kuna edasine õppetöö baseerub suurel määral nimetatud oskusel. Üha enam räägitakse, et kõik erivajadustega (sh ka kõne erivajadustega) lapsed peaksid õppima tavakoolis. 1990-ndatel hakkas laiemalt levima kaasava hariduse idee ja hariduslike erivajadustega lapsed, kellest paljudel ilmnesid lugemiskused, jäid tavakooli (Põhikooli ja gümnaasiumiseadus, 2012). Nende õpetamiseks on vajalik teada laste lugemiskuse taset kooli tuleku hetkel, et valida sobiv aabits, tööraamatud ja vajadusel koostada töölehed, et tagada neile jõukohane õpe sobiva õppevaraga. R. Allas (2011) uuris lasteaia- ja klassiõpetajate ootusi koolimineva lapse lugemiskusele ning leidis, et need on kõrgemad kui eeldab õppekava. Sama kinnitavad Uibu ja Voltein (2010), kelle arvates peaks laps enne kooli olema läbinud elementaarse lugema õppimise perioodi, sest seda eeldavad esimese klassi matemaatika ja loodusõpetuse õppematerjalid. Üliõpilased Kalev (2008) ja Soots (2011) leidsid 1. klassi õpilaste lugemiskust uurides, et kooli tülles oskab 90–95% lastest lugeda või vähemalt sõnu tehniliselt kokku veerida, kuid 50% neist on raskustes loetud lause sisu mõistmisega. See tähendab, et tegelikult on laste lugemiskuse tase väga erinev. Kui juba eakohase kõnearenguga lastel lugemiskuse tase kõigub, siis kõnepuudega laste rühmas on olukord veelgi komplitseeritum. Hallapi ja Padriku (2008) arvates on esimese eesti keele õpiku ehk aabitsa ülesanne arendada lapse lugemiskust lähtudes lapse juhtivast lugemisviisist ning pakkudes jõukohast õpet igale lapsele. Sama täheldavad ka Plado ja Sunts (2013). Konkreetsetes töös võetakse vaatluse alla eakohase vaimse arengu, kuid kõne erivajadustega laste lugemiskus. Töö eesmärgiks on välja selgitada nende oskused koolituleku hetkel ehk kooliuisikuna.

### ***Kooliuisikud, koolivalmidus ja kooliküpsus***

Koolimine on lastele suur elumuutus ning uue eluetapi algus. See on üleminek senisest mängulisest õpitegevuse miljööst kõrgemasemelisele õppetegevusele, uutele suhtlemistasanditele täiskasvanutega ning eakaaslastega - minnakse üle uuele staatusele ühiskonnas (Viher, 2002). Käesolevas töös nimetatakse kooliuisikuteks neid õpilasi, kes on just alustanud oma kooliteed 1. klassis.

Kooliks valmisoleku probleemidega on tegeletud juba väga pikka aega. Neare (1998) nimetab koolivalmiduse kolmeks aspektiks sotsiaalset, füüsilist ja kognitiivset aspekti. Karlep (1998) täpsustab, et õppetöö kui vaimne tegevus eeldab lapse psüühiliste protsesside (mälu, mõtlemine, tajut) ja kõne kindlat arengutaset. Iga psüühiline protsess kujuneb omaette, kuid samas üheaegselt koos teiste protsessidega, olles mõjutatud teistest ning mõjutades ka ise teisi. Selline pidev omavaheline põimumine kujundab lõppkokkuvõttes uued arengu kvaliteedid.

Kooli alustamise eelduseks loetakse valmisolekut õppimiseks. Seda vaadatakse kui arengutaset, mis võimaldab lapsel mingit kindlat õppeainet ning konkreetset õppematerjali omandada (Baker & Lewit, 1995; Carlton, 1999; Crnic & Lamberty, 1994; Kagan, 1990). Eestis on koolivalmidust uuritud erinevatest aspektidest lähtuvalt, kuid vähe on võrreldud kooliks erineva ettevalmistuse saanud laste koolivalmidust. On erinevaid arvamusi selle kohta, kas lasteaias käinud lapsed saavad selge eelise lasteaias mitte käinud laste ees või mitte. Mõned spetsialistid ütlevad, et laps, kes ei ole saanud piisavalt head ettevalmistust, võib oma arengus keskmisest kooliminejast olla taga 2-3 aastat. Samuti on leitud, et kodust tulnud laste ettevalmistus on väga erinev ning mõni kodu võib last 2-3 aastat keskmisest kooliminejast tublimaks koolitada (Tenno, 2004). Tihti on kooli jõudvate laste ettevalmistus väga erinev, sest nende tunnetustegevust ei ole ühesugusel määral suunatud ning arendatud. Kooliks ettevalmistatust mõjutavad eelkõige paljud tegurid, väga olulised on sünnipärasead eeldused ja võimed ning tervislik seisund (Baker & Lewit, 1995; Carlton, 1999; Crnic & Lamberty, 1994; Kagan, 1990).

Esimesena võttis *koolivalmiduse* (school readiness) mõiste kasutusele 1898. aastal Johann Pestalozzi. Kirjasõnas ilmus mõiste alles 1920. aastal, kuid see ei pälvinud suuremat tähelepanu. Alles 1920 –ndate aastate lõpus, mil Rahvusvaheline Lasteaedade Ühendus nimetas *lugemisvalmidust*, hakati ka koolivalmiduse mõistele suuremat

tähelepanu osutama (Kagan, 1990).

Enne 1990. aastat kasutati terminit *koolivalmidus* nende laste iseloomustamiseks, kes ei olnud “piisavalt küpsed” kooli minekuks. 1992. aastal defineeriti terminit *koolivalmidus* Ameerika Ühendriikides National Education Goals Panel poolt. Nemad tõid välja selle mõiste juures kolm tunnust: kool, mis on valmis laste jaoks; lapsed, kes on valmis kooliteed alustama ning vanemad ja kogukond, kes toetavad laste arengu protsessi (Zuckerman & Halfon, 2003).

Koolivalmidust on uurijate poolt aegade jooksul erinevalt sõnastatud, rõhuasetus aspektidele on olnud erineva nurga alt. Mõiste defineerimisel on arvesse võetud lapse arengu mitmekülgust ning terviklikkust. Koolitee alustamise eelduseks loetakse valmisolekut õppida. Valmidust on defineeritud kahes mõistes: valmisolek õppimiseks (*readiness to learn*) ja valmisolek kooliks (*readiness for school*). Valmisolek kooliks tähendab, et indiviid peab suutma olla edukas ka tüüpilises kooli kontekstis. Valmidus kooliks hõlmab kindlaid kognitiivseid ja keelelisi oskusi, näiteks värvide eristamine, kolmnurga kopeerimine, 100 –ni loendamine. Kooliks ollakse valmis, kui füüsiline, intellektuaalne ja sotsiaalne areng on piisav võimaldamaks lastel täita kindlaid koolireegleid. Valmisolek õppimiseks on arengutase, mis võimaldab kindlaksmääratud õppematerjali ning konkreetseid õppeaineid omandada. Siia alla kuuluvad individuaalsed muutujad: tähelepanu, motivatsioon, tervis, emotsionaalne küpsus, intellektuaalsed võimed. Koolivalmidus ühendab need mõisted: valmisolek õppimiseks koos valmisolekuga teha seda klassiruumis (Baker & Lewit, 1995; Carlton, 1999; Crnic & Lamberty, 1994; Kagan, 1990; Kagan, 1992; Lõoke & Saarits, 2004; Vahealu, 2008).

*Kooliküpsuse* (school maturity) all mõistetakse niisugust intellektuaalse, kehalise ning sotsiaalse arengu taset, mis võimaldab lapsel esimeses klassis õppida. Need aspektid moodustavad lapse arengut mõjutava ühise terviku (Niiberg & Linnas, 2007). Kooliküpsus (eeldus, tingimus kooliminekuks) on vajalik alus kooliks ettevalmistamisel (Kulderknap, 1999). Kooliküpsus saabub sisemiste, looduspäraste faktorite ning soodsa ümbruse koosmõjul, kusjuures lapse põhitegevuseks on mäng ja täiskasvanutega suhtlemine (Kulderknap, 1999; Neare, 1998). Kooliküpsus kujutab endast lapse arengu üht etappi temale omaste individuaalsete iseärasustega (Kees, 1990).

M. Pandis (2004) tõstab esile lapse kõne arengut, väites, et laps on kooliküps siis, kui

ta suudab arusaadavalt kirjeldada tuttavate esemete ning nähtuste omadusi, anda edasi mõtteid ja selgitada olukordi. Oluline on, et laps mõistaks täiskasvanu ja eakaaslaste kõnet ning suudaks väljendada oma teadmisi, mõtteid, soove ja tundeid teistele arusaadavalt.

Üldiselt suurt sisulist vahet kooliküpsuse ning koolivalmiduse terminite kasutamisel ei ole, kuid siiski soovitatakse neil vahet teha arvestades, et kooliküpsus (arengu iseliikumine) on koolivalmidusele (valmisolek ehk ettevalmistus kooliks) eeltingimuseks. Termin *kooliküpsus* tähistab eelkõige organismi bioloogilist arengutaset, kusjuures rõhk on asetatud lapsele, tema arenguküpsusele kooliea lõpus ning mõiste ise on kitsama tähendusega. Võib eristada mitut kooliküpsuse aspekti: intellektuaalset, tajuomast, funktsionaalset, bioloogilist jt. *Koolivalmiduse* puhul on rõhk asetatud koolile ja selle poolt esitatud nõuetele, mõiste ise on avarama tähenduslikkusega, haarates enda alla ka küpsuse ning kooliks ettevalmistatuse. Sellest johtuvalt on nii meil kui mujal eelistatum koolivalmiduse mõiste (Vaehesalu, 2008). Ideaalis on kooliuisik kooli mineku hetkel koolivalmiduse ja kooliküpsuse saavutanud. Kahjuks mõnedel kõne erivajadustega lastel saab takistuseks lugemisoskus ning seetõttu vajavad nad spetsiaalselt neile suunatud õpetust.

### ***Lugemine ja lugemisoskus***

Reeglipäraste keeltega (alfabeetilise ehk häälik-tähelise kirjasüsteemiga) maades oskavad mõned lapsed lugeda juba kooli tulles, kuid enamus lapsi omandab tehnilise lugemisoskuse I klassis. Soome laste lugemisoskuse uuringutes on täheldatud lugemisoskuse erinevuste kiiret vähenemist ja peaaegu kõik lapsed omandavad elementaarse lugemisoskuse I klassis (Lerkkanen, 2007). Sama on Eesti laste kohta täheldanud L. Hein (2007), kes märgib, et I klassi tulevate laste lugemistase on väga erinev, aga I klassi jooksul see ühtlustub. Rand (2008) märgib oma uurimuste tulemusena, et III veerandi alguses 40% õpilastest 1. klassis alles veerib. Rand (2013) leidis Eestis kasutatavaid aabitsaid analüüsides, et neis kasutatav lugemismaterjal ei ole keeleliselt eakohane ega lähtu alushariduse õppekavas sätestatud miinimumoskuste piirist. Erinevates keeltes õpitakse lugema erineval viisil. Lugema õppimiseks sobilikku strateegia



valik sõltub antud keele häälduse ehk fonoloogia ja õigekirja ehk ortograafia vahelistest seostest. Ebareeglipärase ortograafiaga kirjasüsteemis kasutatakse valdavalt terviksõna meetodit, kus õpitakse ära tundma kirjalikke sõnu kui valmis mudeleid. Reeglipärasema tähekasutusega keeltes peetakse lugema õppimisel otstarbekamaks kasutada sõnade dekodeerimist ehk täht-häälik vastavusse viimist (Butterworth, Harris, 2002). Eesti keel kuulub reeglipärase kirjasüsteemide hulka, mistõttu on antud keeles lugema õppimisel lihtsam kasutada sõnade dekodeerimist. Eesti keelele on veel omane spetsiifiline foneetilis-fonoloogiline struktuur, mis tähendab, et sõna häälikkoostis realiseeritakse rõhulis-rütmilistes segmentides ehk kõnetaktides (Karlep, 1998, 1999). Sõna tähendus on otseselt sõltuv kõnetakti sisehäälikute pikkusest ehk sõna välttest (Karlep, 1998, 1999; Puik, 2003).

Esimestel kooliaastatel on väga olulisel kohal lugemis- ja kirjutamisoskuse omandamine. See loob hea baasi edasistele õpingutele (Kivipõld, 2002). Jürimäe (2003) leiab, et lugemisoskus on üks olulisemaid õppimise alusoskuseid, võime kirjaliku teksti abil efektiivselt suhelda – nii tekstidest olulist leida kui ka ennast väljendada – on vajalik pea kõigil elualadel (Jürimäe, 2003).

Lugemisoskuse kujunemiseks on vaja lugemisvalmidust, mis tähendab piisavat kogemuslikku tausta, vaimse arengu teatud taset, keelelisi teadmisi ja motivatsiooni lugema hakkamiseks (Pandis, 2005). Emakeele didaktikat mõjutanud Daniil Elkonin defineerib lugemist, kui sõnade kõlalise kuju taastamist nende graafilise vormi alusel. Hea lugeja suudab välja ütelda lisaks tuntud sõnadele ka tundmatuid või täiesti mõttetu sõnu (nn mittesõnu). Elkonin leiab, et sõna loetakse õigesti, sellest ometi aru saamata – vastavate reeglite tundmisel on võimalik välja lugeda ka tundmatuid sõnu ja vajaduse korral nende tähendus näiteks sõnaraamatust järele vaadata (Elkonin tsit. Jürimäe, 2003). Lapsi peakski suunama nn pseudosõnu lugema, et lapsed pööraksid tähelepanu sellele, kuidas täpselt on kirjutatud (Plado, Sunts, 2013). Karlep (1991) ja Plado (2006) nimetavad veel lugemisoskuse tunnusteks lugemise õigsust, ladusust ja ilmekust ja teadlikkust. Lugemiseks vajalike vaimsete toimingute sooritamine eeldab kõne, mälu ja tajude teatud arengutaset ja omavahelist koostööd (Karlep, 1999; Kivipõld, 2002; Puik, 2003). Lugemisoskuse eeldusteks on hästi funktsioneerivad nägemis-, kinesteetilis- ja rütmitaju, foneemikuulmine ja operatiivmälu (Lepp, 1996).

Optilis-ruumilise taju abil eristatakse sõnas tähekujusid üksteisest ning tuntakse need ära. Probleemid vastavas tajuliigis võivad takistada häälik-tähe seose kujunemist. Lugemisel on oluline roll kuulmistajul, täpsemini foneemikuulmisel, mis tagab kõne häälikulise külje valdamise. Kvalitatiivne foneemikuulmine peab võimaldama kiire ja täpse häälikute eristamise, äratundmise ning nende järjekorra määramise sõnas (Breuer, Weuffen, 1978, tsit. Laane, 1997, Pastarus, 1999). Nimetatud tajuliigi kahjustuse või arenematus korral ei suuda laps tunnetada häälikute kõlaerinevusi ega nende järjestust sõnas, mis jällegi raskendab lugemisel täht-häälik vastavuse kujunemist. Kuulmistaju teise aspekti – kvantitatiivse foneemikuulmise ja rütmitaju ülesandeks on tajuda ja eristada sõnas erinevaid hääliku pikkusi ja sõna rõhulis-rütmilist struktuuri (Pastarus, 1999; Laane, 1997). Lugejal on kõnetakti sisehäälikute võrdleva hääldamise teel vaja tunnetada kõnetakti hääldamise võimalikke rõhulis-rütmilisi variante (tajuda sõna vältet), et selle põhjal valida sobiv hüpotees sõna hääldamiseks (Karlep, 1998, 1999). Ebaefektiivse kvantitatiivse foneemikuulmise ja rütmitaju toimimise korral jääb lugeja raskustesse kõnetaktivariantide diferentseerimisega ning sellest tulenevalt ka sõna tähenduse mõistmisega. Ka Hallap ja Padrik (2013) kinnitavad, et kõne erivajadustega lastel on tihti kahjustatud foneemikuulmine, millele toetub suulise kõne omandamine, mis omakorda on aga kirjaliku kõne omandamise aluseks. Kui foneemikuulmine on kahjustatud, siis tekivad raskused õige häälduse kujunemisel ning lugema ja kirjutama õppimisel.

Lugemisoskuse omandamise algetapp keskendub lugemisoskuse põhitehnika ehk elementaarse lugemisoskuse omandamisele. Lugemisoskuse arenedes siirdub põhirõhk elementaarselt lugemisoskusele üha enam funktsionaalsele ja kriitilisele lugemisele. M.-K.Lerkkanen kasutab väljendit lugejaks kinnistumine (Lerkkanen, 2007). Elementaarne lugemisoskus koosneb kahest kesksest elemendist: kirjaliku teksti tehnilise lugemise oskusest (tähtede alusel ühendatakse häälikud sõnadeks ja tuntakse ära terveid sõnakujusid) ning tekstist arusaamise oskusest (loetust arusaamine ja järelduste tegemine). Need oskused ühinevad lihtsaks lugemisoskuse malliks, kus elementaarse lugemisoskuse taset mõjutavad nii tehniline lugemisoskus kui ka loetust arusaamine. Kui ühes või mõlemas oskuses on probleeme, vaadeldakse nähtust kui lugemispuuet. Lugejal võib probleeme olla kas lugemise tehnikas või loetust arusaamisel, puudujäägid võivad olla ka

mõlemas (Lerkkanen, 2007).

Lugema õppimise teooriaid on mitmeid ning lapse lugema õppimisel saab alati rääkida ka õpetamisest või eeskujust. Passiivse õppimise teooriad lähtuvad arusaamast, et lastele on võimalik erinevaid teadmisi, oskusi ja käitumismalle selgeks õpetada ning neid õpetuse abil soovitud suunas muuta. Jürimäe arvates on Eestis harjutatud eelkõige passiivse õppimise teoorias seoste tekkimist tähe ja hääliku vahel. Lugemaõppimine toimub vastupidises järjekorras, kui toimub suulise kõne tundmaõppimine. Esmalt tutvutakse tähtede ja silpidega ning alles seejärel hakatakse sõnu ja lauseid kokku lugema (Jürimäe, 2003). Vaatamata lugemisoskuse arengu teatud seaduspärasustele, on siiski tegemist individuaalse ning kestva protsessiga, mistõttu on raske väga kindlapiirilisel eristada selle erinevaid etappe (Pandis, 2005).

Kõige sagedamini kirjeldatakse kolme etappi, mis lähevad teineteiseks üle harjutamise teel. Nendeks on logograafiline ehk märgisüsteemiline etapp, alfabeetiline ehk tähestikuline etapp ja ortograafiline ehk õigekirja arengu etapp (Bowman & Treiman, 2004; Pandis, 2005). Logograafilise perioodi jooksul õpib laps hääldama sõnades õigesti kõiki emakeele häälikuid, õpib tundma ära häälikuid häälikute reas ning õpib esmalt koos täiskasvanuga ja seejärel täiskasvanut matkides sõnu sujuvalt häälikhaaval hääldama ehk häälima. Alfabeetilisele etapile jõuavad eesti keelt emakeelena kõnelevad lapsed ligikaudu 6-aastaselt, mil hakatakse häälikuid tähtedega seostama (Hallap & Padrik, 2008, 2009). Tähestikulise etapi lõpuks seostatakse häälikutega enamik tähti ning on toimunud üleminek sõnade mehhaaniliselt meeldejätmiselt süstemaatilisele häälik-täht vastavuse rakendamisele, võimaldades lugeda mis tahes emakeelseid sõnu (Bowman & Treiman, 2004). Ortograafilisele perioodile jõuab eesti keelt emakeelena kõnelev laps enamasti põhikooli I astme alguses (Karlep, 1991). Lugemisvilumus saavutatakse põhikooli I astme jooksul, mil laps omandab ühtlasi ka suured ja väikesed kirjatähed ning oskuse muuta esmalt täiskasvanu eeskujul, seejärel iseseisvalt, hääliku pikkust sõnades (Hallap & Padrik, 2009; Põhikooli riiklik õppekava, 2010). Koolieelsel perioodil jõutakse alfabeetilisele etapile, mis jätkub veel ka põhikooli I astmes (Bowman & Treiman, 2004; Pandis, 2005).

Lugemine on erinevatele osaoskustele toetuv vaimne toiming (Hallap & Padrik, 2008). Lugemisvalmiduse keeleliste komponentidena mõistetakse lugemaõppimise

aluseks olevaid osaoskusi (Puik, 2005). Tehniline lugemisoskus peaks kindlustama tähtede tundmise, sõnas kostuvate häälikute eristamise ja tähe-hääliku vastavuse mõistmise kaudu sõnade kokkulugemise (Jürimäe 2003; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi, 2004). Sealkohal on lugemisvilumuse saavutamisel oluline tähtede nimetamise, häälikute eristamise ja tähe-hääliku vastavuse määramise soravus (Karlep 1991). Karlep (1991) lisab soravusele (ladususele) ka veel õigsuse ja ilmekuse. Kitsamas tähenduses on lugemisoskust määratletud kui sõna häälikkoostise taastamist tähtedest mudeli (kirjutatud sõna) alusel (Hiie, 1982). Loetu mõistmiste seostatakse aga lugemise soravuse ehk teksti tasemel sõnade kokkulugemise automatiseerumisega ning etteloeatust arusaamisega (Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi, 2004). Teksti mõistmine on aktiivne strateegiline protsess, kus tajuja (lugeja) ei tegutse range algoritmi järgi. Lugeja võib kasutada tekstist lähtuvalt eri lugemisviise (Karlep, 2003).

Lugemisoskuse kujunemisel on kolm põhietappi: analüütiline lugemine, lugemistoimingu tervikliku struktuuri kujunemine, sünteetiline ehk automatiseeritud lugemine. Eesti keeles kasutatavaid juhtivaid lugemisviise seostab Karlep (1991) järgnevate etappidega:

1. Analüütiline etapp. Lugemise eesmärgiks on sõna tehniliselt kokku lugeda ning seda mõista. Juhtivad lugemisviisid sel etapil on veerimine, silpide kaupa või kõnetaktide kaupa lugemine. Eesti keeles loetakse analüütilisel etapil valdavalt veerides kolmes variandis:

- veerimine häälega, millele järgneb sõna kordamine;
- veerimine häälega, sõna kordamata;
- vaikne veerimine, st suuliigutused on märgatavad, sõna artikuleeritakse häälega, mõnikord sõnaosi korrates.

2. Lugemistoimingu tervikliku struktuuri kujunemise etapil on juhtivaks viisiks sõnade kaupa lugemine. Lugemise eesmärgiks on sel etapil lause mõtestamine. Lugeses võib sõna ees olla paus, kuid huuled ei liigu veerimiseks enam kaasa.

3. Sünteetilisel etapil on juhtivaks lugemisviisiks süntagmade kaupa lugemine. Lugemise tehniline külg ei valmista enam raskusi. Eesmärk on kokku lugeda laused ning seostada need tekstiks.

Samas etapid on välja toonud ka Plado ja Sunts (2013). Eri tekstide ja eri olukordade

puhul võib üks ja sama lugeja kasutada eri lugemisviise, kuid üks neist on alati juhtival kohal (Butterworth & Harris, 2002; Karlep, 1991).

Konkreetses töös keskendutaksegi elementaarsetele lugemisoskusele ning selgitatakse välja kõne erivajadustega laste lugemisoskuse olemasolu ning selle ilmnemisel ka juhtiv lugemisviis.

## **Lugemiskused**

Õppimine ehk uute teadmiste ja oskuste omandamine on inimese arengu loomulik osa. Varasematel arenguetappidel toimub see ebateadlikumalt (mängu käigus), kuid kooliikka jõudes muutub õppimine teadlikumaks ja sihipärasemaks. Paljudel lastel toimub uute teadmiste ja oskuste omandamine läbi suurte raskuste. Eristatakse üldisi ja spetsiifilisi õpiraskusi. Üldiste õpiraskuste korral toimub kogu õpiprotsess aeglasemalt ja teatud iseärasustega, olemata seejuures valdkonnaspetsiifiline. Spetsiifilise õpiraskuse puhul tekivad probleemid kindlas valdkonnas – lugemisel-kirjutamisel või arvutamisel (Docrell, McShane, 1995). Spetsiifilistest õpiraskustest takistavad õpiprotsessi kõige enam just lugemiskused, kuna just lugemise abil on võimalik pääseda juurde erinevatele infoallikatele. T. Puigi arvates on kuni 80% õpiraskustest on põhjustatud lugemiskustest (Puik, 2003). Autori hinnangul on igas klassis keskmiselt 15%, algklassides isegi kuni 25% lugemiskustega last. Heina tavakooli I klassi üksikõnade lugemisoskuse uurimusest ilmnest, et I klassi õpilaste lugemisoskus on nõrgal tasemel, kuna suur hulk lapsi alles veerib. Üksikõnu luges 41% I klassi õpilastest häälega veerides, 68% katses osalenutest ei olnud jõudnud sõnatasandil lugemiseni. Sellised tulemused lubavad väita, et lugemistase I klassis on suhteliselt nõrk (Hein, 2007). Sama kinnitas ka Rand (2008, 2013). Lerkkanen, viidates Lyytineni uuringule, väidab, et 80%-l Soome lastest kujuneb lugemisoskus eriliste probleemideta. Umbes viiendikul lastest on aga koolis mingil etapil lugemiskused, sealjuures on umbes 6 %-l vanuserühmast probleemid raskemad (Lerkkanen, 2007).

Lugemiskused võivad esineda iseseisva probleemina – spetsiifilise õpiraskusena, või kaasned mõne muu puudega. Peaaegu alati ilmnevad lugemiskused, kui lapse ja kõne areng on olnud probleemne. Lugemiskused võivad esineda ka kuulmislanguse

ja/või nägemispuudega isikutel, hüperaktiivsetel lastel ja vaimse alaarenguga inimestel (Goldberg, Schiffman, 1972). Lugemiskused võivad esineda küll erinevate arenguhäirete ja puuete iseloomuliku tunnusega, kuid tulenevalt nende arenguhäirete ja puuete erinevast tekkemehhanismist (erinevatest põhjustest) võib oletada, et ka lugemiskuste põhjuslik taust on erinev.

Spetsiifiliste lugemiskuste ehk düsleksia puhul on tegemist lugemisoskuse arengu häirega, mis ei ole seotud madala intelligentsuse, sensoorse funktsioneerimise häirega või ebasoodsa haridusliku taustaga. Lugemiskuste põhjusteks on häired spetsiifilistes psühholoogilistes protsessides, mis on seotud aju neuroloogiliste või psühholoogiliste faktoritega ning mis avalduvad raskustena lugema õppimisel (Swanson, Siegel, 2001). Seega ei õpi düsleksiaga lapsed lugema oma vaimse arengutaseme kohaselt, kuid selle takistuseks ei ole üldise vaimse arengu mahajäämus.

Lugemiskusi on puütud mõista ka neuroloogiliselt ja geneetiliselt. Neuroloogiliste uuringute käigus on lugemiskustega inimestel leitud asümmeetriat ja normist kõrvalekalduvusi ajuosade ehituses ning teatud aju piirkondades madalamat neuronite aktiivsustaset lugemisprotsessi ajal (Ziegler, Goswami, 2005 tsit. Snowling, Stackhouse, 2006). Lugemiskustega inimeste perekonnaliikmete kromosoomide uurides on leitud geenide mutatsioone, mis võivad põhjustada lugemiskusi ja nende edasikandumist järglastele (Kere, Voutilainen, 2002). Seega võivad lugemiskused olla pärilikud.

Lugemiskustele on omased tüüpilised ja püsivad vead lugemisel. RHK – 10 järgi on lugemisvead järgmised: (a) tähtede vahelejätmise, nende asendamine, moonutamine või lisamine; (b) aeglane lugemine; (c) lugemise valesti alustamine ja eelnev pikk kõhkklus; (d) lausetes sõnade ümberpaigutamine või tagurpidi lugemine. Lisaks puudulikule tehnilisele lugemisoskusele esineb raskusi ka loetu mõistmisel, mis avaldub võimetuses pidada meeles loetud fakte, teha loetust järeldusi ja kokkuvõtteid (RHK 10).

Mõnikord on lugemise omandamisel ettetulevaid raskusi võimalik ette ennustada. Näiteks sellistes olukordades, kus laps juba enne kooli kasutab spetsiifilisi muutevorme (nt *atta pro rattaga, koe pro koer, anku pro jänku, pärges pro kärbes* jne) või juhul kui perekonnas on varem esinenud düsleksia juhtumeid. Tavaliselt ilmnevad lugemiskused aga alles siis, kui laps kooli tuleb. Lapsele, lapsevanemale ja õpetajale on suur väljakutse silmitsi seista tõsiasjaga, et lugema õppimine võib osutuda raskeks ning vaevarikkaks

tegevuseks. Tänapäeval peetakse lugemisraskusi spetsiifilisteks puueteks, kuna meie elud sõltuvad üha enam elektrooniliste ja trükikirjaliste allikate kaudu tulevast informatsioonist. Ka tänapäeva haridus tugineb oskuslikule ja kiirele lugemisele (Holopainen, 2002).

Kui ei ole suudetud raskusi ette ennustada, siis selleks, et vältida koolis tekkida võivaid potentsiaalseid lugemis- ja kirjutamisraskusi, tuleks nende kujunemise võimalus õigeaegselt välja selgitada. Õpetamise efektiivsuse huvides ja profülaktika eesmärgil oleks vajalik, et I klassi õpetaja teaks kohe õppeaasta alguses, kes tema klassi õpilastest vajavad lugemisoskuse omandamisel abi. Otstarbekas on võimalikult vara spetsiaalset abi vajavad lapsed välja selgitada. Ideaalis võiks see töö toimuda juba enne kooli, 5-6 aastast (Padrik, Plado, 1997). Oluline on teada saada, kas lapse kõne vastab tema eakohasele tasemele ehk vanusenormile (Kikas, 2008). Lapse üldist arengut hakatakse põhjalikumalt hindama koolieelsetes lasteasutustes. Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) on kehtestanud erinevatele vanustele omad nõudmised. Olulist tähelepanu hakatakse koolieelsetes lasteasutustes pöörama ka kõne hindamisele (Kulderknup, 2009). Lapse kõne esmase hindamise viib läbi lasteasutuse logopeed. Koolieelse lasteasutuse logopeedi peamine ülesanne on kõnepuude varajane märkamine ja sekkumise planeerimine, vajadusel kaasab ta ka teisi spetsialiste nt. eripedagoog. Logopeedi tööülesannete hulka kuulub kõnepuute ennetamine, kõrvaldamine, leevendamine ning kõnepuuetega isiku ja tema lähedaste nõustamine (Logopeedia nõukogu, 2004). Probleemi tuleks võimalikult varakult märgata, diagnoosida ja alustada kõneravi. Põhjalik kõne uurimine on vaja läbi viia eelkooliealiste laste seas, et hinnata nende kõne arengut enne kooli minekut. Objektivseks kõne arengu taseme hindamiseks on logopeedidel vaja kasutada erinevaid teste. Praeguseks hetkeks on selleks välja töötatud esimene standardiseeritud kõnetest Eesti lastele (Padrik, Hallap, Aid, Mäll, 2013).

### **Lugema õpetamise meetodid ja materjali valik**

Lugema õppimiseks on mitmeid meetodeid. Erinevatele inimestele sobivadki erinevad meetodid ning ei ole õige rääkida ühest ja ainsast sobivast meetodist kõikide

õpetamiseks. Ka laste puhul tuleb varuda aega ja kannatust leidmaks just konkreetsele lapsele sobivat õpetamise meetodit. Mõned lapsed omandavad lugemisseaduspärasusi iseenesest näidete varal, samas teised õpivad tundma seaduspärasusi ja siis püüavad neid praktikas rakendada. Igale lapsele on omane mingi õppimistüüp ning seda kipub ta rakendama ka oma edaspidises elus (Jürimäe, 2003). Tähtis on toetada aimamisi lugemist, mis lähtub aabitsa põhitekstist ja tähti sõnadeks ühendavat lugemist, kus õpetaja esitab ise või tõstab esile õpilaste kogutud temaatilises sõnavaras jõukohaseid sõnu. See võib tähendada näiteks sõnasedelite kogu, mis on loodud lugemistehnika edendamist silmas pidades. Selline lähenemine toetaks neid, kelle lugemisvalmidus on arengus takerdunud, aga ka neid, kes kooli tulles mingil tasemel küll lugesid, aga aabitsatekstidega hakkama ei saa. 1990-ndatel hakkas laiemalt levima kaasava hariduse idee ja hariduslike erivajadustega lapsed, kellest paljudel ilmsid lugemiskasused, jäid tavakooli. Ühtlasi levis nende aastate alguses arvamus, et õpetaja peab ise valima oma lugema õpetamise metoodika, arvestades õpilaste arengutaset ja vajadusi. Lugemisoskuse kujunemise algetapil ei suuda lapsed oma oletusi (aimamise õigsust) kontrollida. Õpetaja ei peaks enam otsima nõrgemate toetamiseks üksiksõnu, vaid peaks anda õpilastele tehniliselt lihtsamaid tekste. Kui on jõutud terviktekstide lugemiseni, siis peaksid tähed olema kõigile tuttavad ja Võlli arvates peaks aimamisi lugemise osakaal vähenema. (Võlli, 2014).

Tähtis on mida ja kuidas lugeda. Lapsel peab olema isiklik vajadus lugeda. Tekstis peab leiduma sõnum, mis lugemise teel selgub ning see sõnum peaks last ka kõnetama. Hea lugemistehnika kujundamisele lisaks on oluline rõhutada seda, et tekstide mõistmise vajadus on väga suur. Seeläbi võivad kujuneda lastel loetu kaudu õiged hoiakud (Plado, 2006).

Ka Lerkkanen rõhutab, et lisaks sobivale õpetamismeetodile peab lugemismaterjal olema lapsele jõukohane. Sõnade häälikkoostis, vorm ja ka tekst peavad sisuliselt vastama lapse kogemustele ning on oluline, et valitaks tekst, mis oleks lapsele tähenduslik. Teksti mõistmise üheks oluliseks eelduseks on kindlasti ka sõnade mõistmine. Eesti õpetajatel ja aabitsate autoritel on oluline arvestada soovitusi kujundada lugemise ja kirjutamise oskusi osaoskuste kaupa ning arvestada, et funktsionaalse lugemise kõrge tase on saavutatav hea tehnika baasil (Lerkkanen, 2007).



Õpiraskustega lastega (sealhulgas ka lugemiraskustega lastega) töötades peaks alustama loetud teksti baasil konkreetse kujutluspildi loomisest. Kõigepealt on vaja tuua esile nähtuse, asja või olendi olulised tunnused ning alles seejärel seda nimetada. K. Plado soovib siinkohal kasutada piltsõnastikke. Oluline on ka see, et selgitus oleks lihtne. Üldine reegel on, et enne uue sõna kasutuselevõtmist peaksid lapsed omandama teabe sellest, mida sõnaga tähistatakse, mis on selle asja, olendi või nähtuse olulised tunnused (Plado, 2005).

Puudujäägid lugemisel on esialgu seotud tähtede ja häälikute vastavusse viimisega, häälikute ühendamise ehk dekodeerimisraskusega, häälikute pikkuste eristamisega, silbipiiri leidmisega ja lugemise ebatäpsusega. Selle õpetamiseks on Soome eripedagoog Sakari Karpi välja töötanud KÄTS-meetodi (täht-häälik-silp-sõna), mille puhul õpetatakse ühel ja samal ajal sõnade äratundmist, lugemist ja kirjutamist. Sel puhul nimetatakse seda meetodit ka analüütilis-sünteesiliseks segameetodiks. Põhimõtteliselt koosneb KÄTS-meetod neljast üksteisele järgnevast protsessist: tähe-hääliku vastavuse leidmine, häälikute ühendamine, silbi moodustamine ja sõna moodustamine. Erinevalt soome keelest ei ole K. Plado arvates eesti keeles silbi moodustamine vajalik (Lerikkanen, 2007).

Lugema saab õppida ka terviksõnameetodil. Paljud väikesed lapsed suudavad lugeda üksikuid sõnu, nad tunnevad ära terve sõna, mitte ei loe tähti kokku. Mõnede arvates ei ole see veel lugemine, kuid selle kaudu on siiski võimalik jõuda ka lugemiseni – kui laps omandab sedasi küllalt suure hulga sõnu, siis õpib ta häälikkoostiselt sarnaseid sõnu eristades justkui iseenesest selgeks ka üksikud tähed. Tihti algab see tegevus oma nime õppimisest ning edasi saab minna siltide ja sedeliteni asjade või tegevuste juures (Jürimäe, 2003). Terviksõnameetodit, kus õpitakse ära tundma kirjalikke sõnu kui valmismudeleid, kasutatakse valdavalt ebareeglipärase ortograafiaga kirjasüsteemis (Butterworth, Harris, 2002).

Eesti keeles lugema õppimisel lihtsam kasutada sõnade dekodeerimist. Eesti keelele on veel omane spetsiifiline foneetilis-fonoloogiline struktuur, mis tähendab, et sõna häälikkoostis realiseeritakse rõhulis-rütmilistes segmentides ehk kõnetaktides (Karlep, 1998, 1999).

Eesti keeles koosneb lugemistoiming järgnevatest operatsioonidest:

- a) grafeem (täht) – foneem (häälik) vastavuse määramine kujutluse loomiseks segmentaalfoneemide järjendist sõnas;
- b) orientiiride leidmine sõna sünteesiks (täishäälikute ja diftongide leidmine koartikulatsiooni taastamiseks ning vältekandja leidmine sõna rõhulis-rütmilise struktuuri taastamiseks);
- c) hüpoteesi loomine sõna kõlast ja sõna hääldamine;
- d) lugemise õigsuse kontroll (Karlep, 1987).

### ***Kõne erivajadused***

Kõne on tähtis komponent, mis toetab lapse taju, mälu ja mõtlemise arengut. Probleemid kõnega võivad takistada lapsel omandada teadmisi, mis on vajalikud kooliküpsuse saavutamiseks. Tammemäe kirjutab, et lapse kõnele toetub uute teadmiste omandamine, kõne kasutamine erinevates ainevaldkondades ja tegevuste reguleerimine. Varajases lapseas märgatud kõnehäired võivad põhjustada koolieas õpiraskusi. Kõne- ja keelehäireid esineb keskmiselt ühel lapsel 20-st, s.o 5%. Kõnehäiretel on suur mõju sotsiaalses, personaalses ja akadeemilises plaanis (Tammemäe, 2009). On leitud, et kirjaliku teksti edukale mõistmise paneb aluse varasem suulise kõne mõistmise tase (Megherbi, Seigneuric & Ehrlich, 2006; Roth, Speece & Cooper, 2002). Uuringud on näidanud, et kõne arengu mahajäämus kaheaastasel lapsel võib ennustada ka edasisi probleeme arengus. Sageli ei ilmne probleemid ainult kõnearengus, vaid ka teistes arenguvaldkondades, näiteks tähelepanus, mõtlemises ja õppimisvõimes (Kikas, 2008).

Koolieelikul esinenud suulise kõne puue võib küll aja möödudes iseenesest kaduda, kuid siis taasilmuda juba lugemis- või kirjutamispuudena. Kõnepuuded kaasnevad sageli teiste füüsiliste või psüühiliste puuetega, nagu näiteks hüperaktiivsuse, motoorse kontrolli defitsiidi, autismi, tähelepanuhäirete ning üldise vaimse alaarenguga. Alles XX sajandi alguses hakati diagnoosima spetsiifilisi kõnepuudeid (ingl. specific language impairment - SLI), mis ei seostu ühegi teise tervisehäirega, vaid on täiesti eraldiseisvad kõrvalekalded kõne normaalsest arengust. On täheldatud, et spetsiifilise kõnepuudega laste areng võib teiste parameetrite järgi olla täiesti eakohane (Jennische, 1999). Kõnepuuded põhjustavad suuremaid või väiksemaid raskusi kas enese väljendamisel või toimuva mõistmisel,

sotsiaalsele normile ei vasta kas kogu kõnetegevus (kõneloome, kõnetaju, suuline ja kirjalik kõne) või selle komponendid (hääldamine, häääl, tempo jm.) (Kõrgesaar, 2002).

Rahvusvaheliste haiguste klassifikatsiooni (RHK 10) järgi moodustavad eraldi rühma kõne ja keele spetsiifilised arenguhäired. Nendele arenguhäiretele on iseloomulikud varajases lapseas keelesüsteemi omandamise raskused või arengu probleemid. Laps võib tuttavates situatsioonides olla kommunikatiivsem ja kõnest paremini aru saada, kui tundmatutes olukordades. Puudulik väljendusoskus avaldub aga igas olukorras. Kõne arengu pidurdumise korral lisanduvad sageli ka kirjutamis-, lugemis- ja häälduspuue, suhtlemisraskused eakaaslastega, tundeelu- ja käitumishäired. Levinumad kõne ja keele arenguhäired on spetsiifiline artikulatsioonihäire, ekpressiivne kõnehäire, retseptiivne kõnehäire ja afaasia koos epilepsiaga (kõne ja keele spetsiifilised arenguhäired).

Logopeedilises diagnostikas nimetatakse kõne arengu üldist häiritust alakõneks (Suurküla, Otto, 2008). Alakõne on kõne süsteemne kahjustus, mille korral on kahjustunud kõik kõne komponendid (Karlep, 1999). Alakõne puhul on puudulikult arenenud kõne foneetilis-fonoloogiline tasand (hääldamine ja foneemikuulmine), sõnavara (maht, struktuur, sõnatähendused), grammatika kasutamine ja mõistmine (lause ja sõnavormistik), tekstiloome ja -mõistmine, pragmaatilised oskused (Karlep, 2003; Padrik & Hallap, 2013). Alakõne iseloomustab alati semantikapuue, sõnavara ja grammatika mahajäämus sotsiaalsest normist, millega kaasnevad sageli hääldus- ja foneemikuulmispuuded. Häälduspuuded on kõnedefektid, mille puhul kahjustus haarab esmajoones kõne häälikulist külge, kusjuures kõnefunktsioon tervikuna, selle sõnalis-semantiline ja süntaktiline struktuur on säilinud. Häälduspuue võib olla üks kõnepuude komponent, kuid võib esineda ka iseseisva nähtusena – düslaaliana (Kõrgesaar, 2002). Düslaalia võib olla nii orgaaniline kui ka funktsionaalne kõnepuue, mis avaldub häälikute ebaõiges hääldamises. Muudes kõne komponentides puhta düslaalia korral kõrvalekaldeid ei täheldata (Weiss jt., 1991; Kõrgesaar, 2002).

### **Kõne erivajadustega laps koolis**

Enamasti satuvad alakõne III astmel olevad lapsed tavakooli või kõne erivajadustega laste kooli. Kõne erivajadustega, sealhulgas lugemisraskustega lastele on Eesti Vabariigis

võimaldatud õppida kõne erivajadustega laste koolis kõnepuudega laste osakonnas (Tartu Hiie Kooli põhimäärus, 2013). Selles osakonnas õpivad normaalse kuulmise ja primaarselt kahjustamata intellektiga õpilased, kellel esinevad rasked lugemis- ja kirjutamispuuded, alakõne, mitmesugused hääldepuuded, mis teevad keeruliseks õpilastel tavakoolis rahuldavalt õppida. Koolil on välja töötatud oma õppekava ja tunniplaan. Põhikooli hariduse omandavad kõne erivajadustega lapsed 10 aastaga. Kooli 1. klassis on õpetuse eesmärk valmistada laps ette hariduse omandamiseks - õpilase kõne- ja psühhofüüsiline areng viiakse tasemeni, mis võimaldab tal hakata õppima. Hariduse omandamist tavakoolis takistab alakõnega lastel nii aktiivse kui passiivse kõne arengu hilinemine. Kõne hiline areng mõjub omakorda pidurdavalt lapse üldarengule. Varajane eriõpetus aga omab suurt tähtsust lapse kõne korrigeerimisel ja annab talle tunduvalt suuremad võimalused hiljem õpingute jätkamiseks elukohajärgses koolis. Koolis korrigeeritakse õpilase kõne semantiliselt (täenduslikku) külge ja seoses sellega kujundatakse ka keelelisi väljendusvahendeid (sõnavara, sõnaühendid, lause konstruktsioonid). Õpetuses pööratakse tähelepanu nii praktilisele kui ka teoreetilisele grammatikale, õpetatakse õigesti lugema, hääldama ning kujundatakse võimalikult veatu kirjutamise vilumused.

Kõnepuudega laste koolis on eesti keelel eriline koht. Selle õpetamine erineb oluliselt eesti keele õpetamisest tavakoolis. Rakendatakse erimetoodikat ja toimuvad eraldi tunnid eesti keele osakuste (keeletõpetus, kõnearendus, lugemine/kirjandus) kujundamiseks, lisanduvad veel kõneravi tunnid. Suulise ja kirjaliku kõne korrigeerimine toimub ka kõigis ainetundides ning tundide välisel ajal, tagamaks õpilaste igakülgse kõne arengu. Töö tempo ja materjali raskusastme valikul lähtutakse kõikides ainetundides kooli õppekava nõuetest, kuid arvestatakse seejuures õpilase suulise ja kirjaliku kõne taset ning juba omandatud teadmisi. Avatud õpetus annab õpetajale võimaluse valida õppekavas materjali käsitlemise järjekorda, ulatust ja aega vastavalt õpilase kõnepuudele ja erikooli tuleku ajale. Tugevamatel õpilastel on võimalik materjali omandada sügavamalt, teha iseseisvat tööd, koostada referaate jne. Eriõppe käigus on õpilane pidevalt tähelepanu keskpunktis, saades sellega vajaliku kindlustunde õpiharjumuste kujundamiseks.

Kuna kõnepuudega laste õpetamiseks puudub spetsiaalne õppevara, kasutatakse

õppetöös tavakooli õpikuid ja logopeedilise-eripedagoogilise arendustöö jaoks koostatud õppematerjale. Palju kasutatakse õpetajate endi poolt koostatud e-õppematerjale ning põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava järgi õppivatele lastele koostatud õppevara (nt hev.edu.ee), mis arvestab samuti puudujääke kõnes. Õpilane on pidevalt tähelepanu keskpunktis, saades kindlustunde edasisteks õpinguteks (Tartu Hiie Kool, 2014).

Kõne erivajadustega õpilastele on vaja spetsiaalselt nende iseärasusi arvestavat õppevara, mis pakuks õpilastele jõukohast haridust. Ühtlasi kergendaks see pedagoogide tööd, vähendades sobivate õppematerjalide koostamisele, kohandamisele või leidmisele kuluvat aega. Õppevara koostamiseks on vaja aga võimalikult täpselt teada kõne erivajadustega laste võimeid, eelkõige lugemisoskuse taset, mis loob baasi edasisteks õpinguteks.

### ***Uurimus***

Käesoleva töö eesmärgiks on kirjeldada kõne erivajadustega kooliuisikute lugemisoskust. Uuringu käigus peaks selguma, mis tasemel on kõne erivajadustega kooliuisikute lugemisoskus, kas ja mis tähti lapsed tunnevad, mis on juhtivaks lugemisviisiks ning kuidas lapsed loetut mõistavad. Uuringu raames võrreldakse kõne erivajadustega kooliuisikute tulemusi tavakooli 1. klassi õpilaste pädevustega. III veerandi lõpus tehakse kõne erivajadustega lastega korduvuuring ning võrreldakse tulemusi tavakooli kooliuisikute õppeaasta alguse sooritusega. Uuringut on vaja I klassi kõne erivajadustega laste võimalikult efektiivseks toetamiseks tagamaks lugemisoskuse saavutamise, millele edasine õppetöö suurel määral baseerub. Laste lugemisoskuse taset on vaja teada kooli tuleku hetkel, et valida sobiv aabits, tööraamatud ja vajadusel koostada töölehed tagamaks jõukohast õpet sobiva õppevaraga.

Üldine uurimisküsimus on:

Mis tasemel on kõne erivajadustega kooliuisikute lugemisoskus?

Selle selgitamiseks oli vaja vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Kas laps tunneb kooli tulles kõiki tähti? Leppäneni jt (2006) arvates ennustab varajane tähtede tundmine head lugemisoskust koolis.
2. Missugust juhtivat lugemisviisi kasutab laps teksti lugemisel? Vastus sellele

küsimusele abistab lugemise arendamiseks vajaliku harjutusvara valikut.

3. Kuidas laps mõistab loetut? Loetud sõnade tähenduse mõistmine annab teavet lapse lugemisoskuse arengust: tehnilisest kodeerimiselt teadlikule lugemisele.

## **Metoodika**

### ***Valim***

Valim moodustatakse kõne erivajadustega laste kooli 1. klassi vastu võetud õpilastest. Kõnepuudega laste osakonda võetakse vastu normaalse kuulmise ja primaarselt kahjustamata intellektiga õpilasi, kellel on: alaalia, afaasia; rinolaalia sellises astmes, mis takistab õppimist tavakoolis; düsartria; kogelus, mis takistab õppimist tavakoolis; kerge kuulmislangus, mis tingib teisase alakõne; kirjaliku kõne puuded: düsgraafia (kirjutamispuue), düsleksia (lugemispuue) (Tartu Hiie Kool, 2014). Valimi moodustamisel ei arvestatud lapse sugu, kõne erivajaduse vormi ega tekkepõhjust. Valimist jäid välja klassikursust kordavad õpilased.

### ***Möötevahendid ja protseduur***

Töövahendina kasutatakse paberile trükitud eesti keele joonistähti, sõnu ja pilte ning teksti. Eesti keele joonistähed on jaotatud alagrupidesse häälikurühmi ja korraga tajutavate ühikute hulka (7 +/- 2) silmas pidades :

- 1) A, E, I, O, U
- 2) L, M, N, S
- 3) H, J, R, V
- 4) K, P, T
- 5) Õ, Ä, Ö, Ü
- 6) G, B, D

Katse koosneb kolmest osast, tulemused protokollitakse. Uuriija paneb kirja uuritava nime, hiljem nimed kodeeritakse. Katsed viiakse läbi individuaalselt.

### ***Tähtede tundmine***

Tähtede tundmist uurides esitatakse uuritavatele tähekaardid alagruppide kaupa, 3-5 tähte korraga. Tähekaardil on tähemärgi suuruseks 400 (vt lisa 1). Katse läbiviija esitab lapsele küsimuse: "Mis tähti tunnend? Nimeta! Kui sa tähte ei tea, ütle seda!". Kui laps ei nimeta ühtegi tähte, siis palub uurijal loetelust leida vastavad tähed korraldusega: „Leia A (E, I, O jne)! Näita!“ Sealjuures uurija ei nimeta tähti paberil esitatud järjekorras, vaid juhuslikult.

Kui uuritav tunneb üksikuid tähti (alla 50%, st 11 tähte või vähem) või pakub juhuslikke vastuseid, siis lõpetatakse uuring ning protokollile märgitakse „tunneb osaliselt“. Kui laps nimetab tähti valdavalt õigesti, kantakse tulemused protokollile ning minnakse edasi järgmise ülesande juurde.

### ***Ühesilbiliste sõnade lugemine ning sõna ja pildi ühendamine***

Pildi ja sõna ühendamine ülesandes on valikus ühesilbilised kõlalt ja kirja pildilt sarnased sõnad. Lapse ette lauale asetatakse 4 sõna ja 3 pilti. Laps saab korralduse: "Loe! Leia pilt! Kui pilti ei ole, ütle seda!" Vajadusel palutakse loetud sõna korrata. Sõnad: SIIL, SOOL, KIIL, TOOL. Pildid: kiil, siil, tool. Uuritav loeb lehe vasakusse serva kirjutatud sõna ning peab sõrmega näitama lehe paremas servas asuvale pildile. Kui uuritav sõnu kokku ei loe, siis edasi järgmise bloki juurde ei minda. Teine blokk lõpetatakse uuritavale positiivse emotsiooni tekitamisega nii, et uurija loeb sõna ja laps leiab pildi, kuid uuringus seda arvesse ei võeta.

### ***Juhtiva lugemisviisi väljaselgitamine ja loetu mõistmine***

Juhtiva lugemisviisi väljaselgitamiseks ning mõistmise hindamiseks tuleb uuritaval lugeda teksti. Esmalt näidatakse lapsele teksti pealkirja: SIIL, muu tekst on paberiga kaetud. Uurija palub lapsel pealkirja lugeda ja vastata küsimusele: "Kellest tuleb juttu?". Pärast vastust avab uuringu läbiviija ka ülejäänud teksti ning annab lapsele korralduse: "Loe!". Tekst:

SIIL

MEIE ÕUE TULI SIIL.

ANU VIIS TALLE PIIMA.

SIILIKE JÕI PIIMA ÄRA.

SIILI KODU ON PÕÕSA ALL.

Õigesti loetud sõnade korral uurija märkmeid ei teinud. Kui uuritav nimetas tähtedele vastavad häälikud õigesti, kuid eksis sõna sünteesil ja väljaütlemisel, kirjutati see vastavalt lapse hääldusele üles. Lugemise ajal täideti protokoll: pöörati tähelepanu juhtivale lugemisviisile ning kanti selle kood tabelisse.

Lapse juhtiva lugemisi märkimiseks kasutatakse andmete töötlemisel järgmised tähised:

0 - ei loe, nimetab vaid tähti

1 - valdavalt veerib häälega, kordab sõna

2 - häälega veerib, sõna ei korda

3 - vaikselt veerib, ütleb sõna välja

4 - loeb valdavalt sõnade kaupa, pausidega, huuled ei liigu

5 - loeb valdavalt süntagmade kaupa, ilmekuseta

6 - loeb valdavalt süntagmade kaupa, ilmekusega

Pärast lugemist esitab uurija lapsele järgnevad küsimusi, millele vastamisel on ette nähtud kaks abistamise taset: I – küsimuse ümbersõnastamine, täpsustamine, II – pildi esitamine.

Lapsele esitatud küsimused on:

1. "Kellest jutus räägiti?"

2. "Kus siil elab?". Abi: "Kus on siili kodu?". Abi2: pilt põõsast ja puust. "Näita!"

3. "Kuhu siil tuli?". Abi: "Kas siil tuli õue või tuppa?". Abi2: pilt toast ja õuest. "Näita!"

4. "Mida tegi Anu?". Abi: "Mida viis Anu siilile?". Abi2: pilt piimast ja saiast. "Näita!"

5. "Mida siil tegi?". Abi: "Mida siil jõi?". Abi2: pilt piimast ja veest. "Näita!"

Uuringu lõpetuseks kiidetakse last. Vajadusel kommenteeritakse veel loetud teksti, eriti juhul, kui laps ei tulnud ise lugemisega toime. Järgneva vestluse või uurijapoolsete kommentaaride toel tulnud vastuseid ei võeta uuringus arvesse. Uuringu ajal tehakse tabelisse märkmeid lapse soorituse eripära kohta, lisa 2.



## Tulemused

Uuringus osales 29 kõne erivajadustega kooliuisikut (7 tüdrukut ja 22 poissi). Uuritud laste keskmine vanus oli 7a 4k. Katsed viidi läbi iga lapsega individuaalselt. Iga katse kestvus oli 10-30 minutit. Katsed toimusid hommikupoolisel ajal klassiruumis, kus kõrvalisi isikuid ei viibinud.

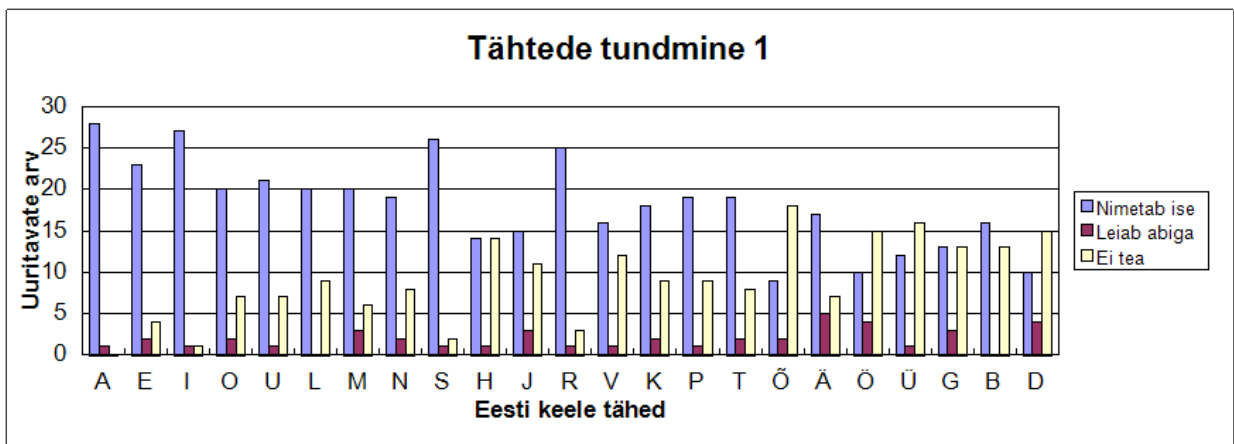
Andmete statistilisel analüüsil kasutati programme MS Excel 2007 ja IBM SPSS Statistic 22.

Lisaks osales uuringus kontrollrühmana 18 tavakooli I klassi õpilast, kellest 8 olid poisid ja 10 tüdrukud. Kontrollgrupi keskmine vanus oli 7a 5k.

## Kõne erivajadustega kooliuisikute lugemisoskus

### Tähtede tundmine

Uurimisvahendiks oli 23 eesti keele joonistähte. Andmete analüüsimiseks kodeeriti tähtede tundmine oskuse kasvades: 0 - ei tea, 1 - leiab abiga, 2 - nimetab ise. Kõne erivajadustega laste tähtede tundmist tähe kaupa iseloomustab arvuliselt joonis 1.

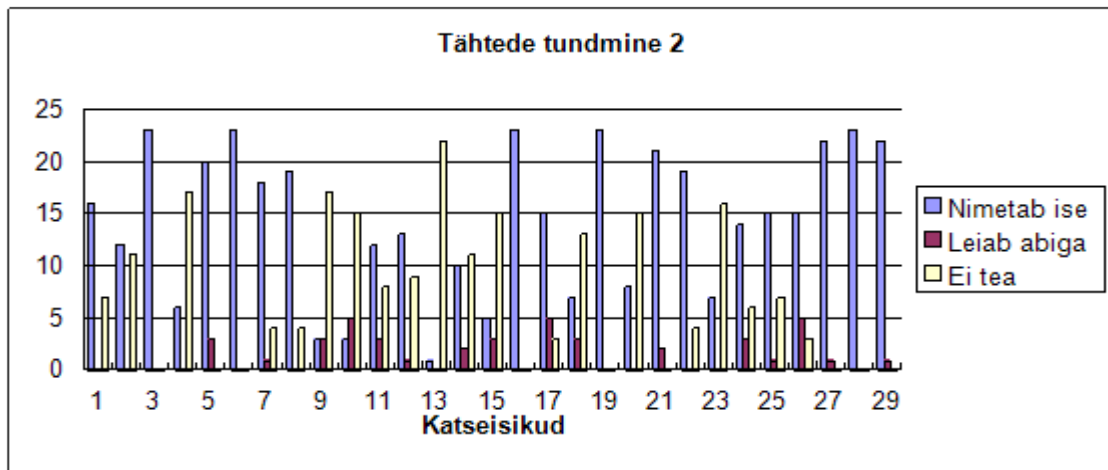


Joonis 1. Tähtede tundmine katserühmas

29-le uuritavale valmistasid 23-st tähest kõige rohkem raskusi Õ ja Ü, mida ei teadnud või ei leidnud üle 70% uuritavatest. Üle 83% uuritavatest tundsid abita: A, E, I, O, U, L, M, N, S, R, P. Kontrollgrupi lastest nimetasid kõik (100%) tähed õigesti.

Katseisikute rühmast said sama tulemuse vaid viis õpilast. Keskmiselt tundsid katseisikud iseseisvalt ära 12.4 tähte ehk 53.9% tähtedest. Andmed kajastuvad joonisel 1.

Vähem kui 50% (vähem kui 11 tähte) tähtedest nimetasid 8 õpilast 29-st. Kui uuritav tundis üksikuid tähti ja ei saanud ka abiga hakkama, siis lõpetati uuring ning protokoll märgiti „tunneb üksikuid tähti“. Järgmise ülesande juurde mindi 21 lapsega, kes tundsid enam kui 50% tähtedest. Kõne erivajadustega õpilaste tähtede tundmist katseisikute kaupa iseloomustab järgmine joonis 2.



Joonis 2. Tähtede tundmine katserühmas

### **Ühesilbiliste sõnade lugemine ning sõna ja pildi ühendamine**

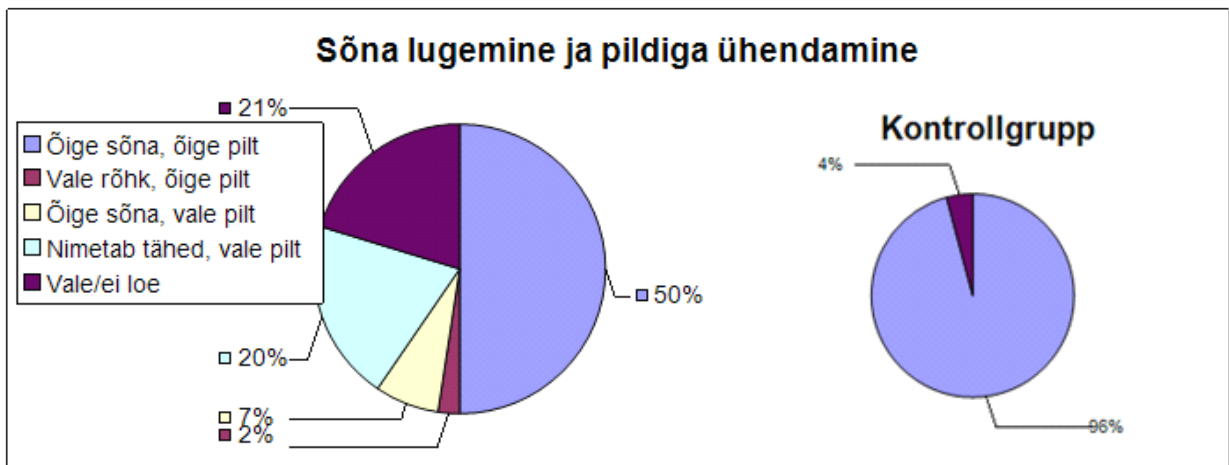
Uurimismaterjaliks esitati ühesilbilised kõlalt ja kirja-pildilt sarnased sõnad. Sõnade kõrvale asetati 3 pilti, ühele sõnale pilt puudub. Laps sai korralduse: "Loe! Leia pilt! Kui pilti ei ole, ütle!" Vajadusel paluti loetud sõna korrata. Sõnad: SIIL, SOOL, KIIL, TOOL. Pildid: kiil, siil, tool. Uuritav luges lehe vasakusse serva kirjutatud sõna ning pidi näitama lehe paremas servas asuvale pildile. Õigeks loetakse sobiva pildi näitamine ning sõna SOOL juures vastus: "pilti ei ole".

Uuritavad jagunesid tulemuste alusel viide gruppi, keda andmete töötlemisel tähistati vastavalt koodiga 0-4. Kodeerimine kajastub tabelis 1.

Tabel 1. Kodeerimine sõnade lugemise ülesandes

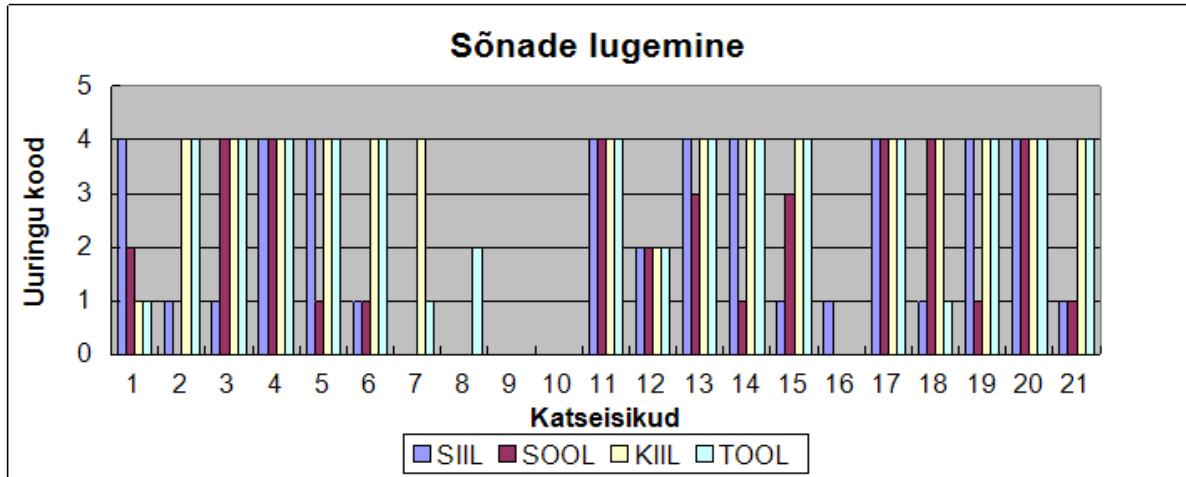
Sõnade lugemine ja ühendamise pildiga	Kood
ei loe ja ei ühenda sõnu, pakub suvalisi tähti ja/või sõnu	0
nimetab tähed, aga kokku ei loe või loeb valesti ning vastavat pilti ei leia	1
loeb õigesti, aga osutab valele pildile	2
loeb vales rõhuli-rütmilises struktuuris, kuid leiab õige pildi	3
loeb õigesti ja leiab vastava pildi	4

Sõnade lugemise ning pildi ühendamise keskmised tulemused katse- ja kontrollgrupis kajastuval joonisel 3.



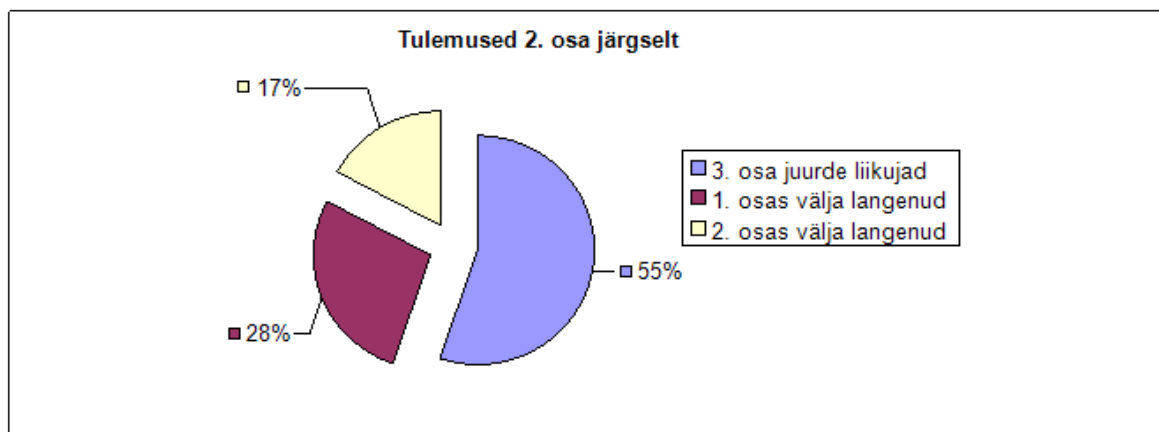
Joonis 3. Sõnade lugemisülesande katse- ja kontrollgrupi võrdlus

Keskmiselt loeti sõnu õigesti 50% juhtudest, 2% sõnadest öeldi välja vale rõhuga ja leiti õige pilt. 7% sõnadest loeti küll õigesti, kuid ei osatud näidata vastavat pilti või nimetada selle puudumist. 20% juhtudest nimetati sõnadest vaid üksikuid tähti ning õiget pilti ei leitud. 21% katseisikutest jäid sõnad lugemata või loeti valesti. Kontrollgrupi lapsed lugesid 96% juhtudest sõnad õigesti ning leidsid ka vastava pildi või nimetasid selle puudumise, 4% sõnadest jäid lugemata või loeti valesti.



Joonis 4. Sõnade lugemine ja vastava pildi leidmine katserühmas

Kõne erivajadustega uuritavatest neli last ehk 19% lugesid kõik sõnad õigesti ning leidsid ka vastava pildi või nimetasid selle puudumise. Kontrollgrupi katseisikutest lugesid ära kõik sõnad ning leidsid ka vastava pildi või ütlesid kui pilti ei olnud 94.4%. Katserühma kaks last ei lugenud ühtegi sõna ning kolm last nimetasid vaid tähed, sõnu kokku ei lugenud ning vastavaid pilte ei leidnud. Katseisikupõhiselt on sõnade lugemise tulemused nähtavad joonisel 4. Teise blokini jõudnud 21-st lapsest viis ei sooritanud katset nii, et liikuda edasi järgmise osa juurde.



Joonis 5. Tulemused sõnade lugemisülesande järgselt katsegrupis

Teksti lugemise ülesande juurde liikus 55% katsegrupi õpilastest. Esimeses osas langes välja 28% ning teises osas 17% uuritavatest. Seda on näha jooniselt 5.

Teine blokk lõpetati uuritavale positiivse emotsiooni tekitamisega nii, et uurija luges sõna ja laps leidis pildi. Uuringus seda arvesse ei võetud.

### ***Juhtiva lugemisviisi väljaselgitamine ja loetu mõistmine***

Juhtiva lugemisviisi väljaselgitamiseks tuli uuritaval lugeda teksti. Teksti lugemiseni jõudis 16 õpilast. Esmalt näidati lapsele teksti pealkirja: SIIL, muu tekst oli paberiga kaetud. Uurija palus lapsel pealkirja lugeda ja vastata küsimusele: "Kellest tuleb juttu?". Pärast vastust avas uuringu läbiviija ka ülejäänud teksti ning andis lapsele korralduse: "Loe!". Tekst:

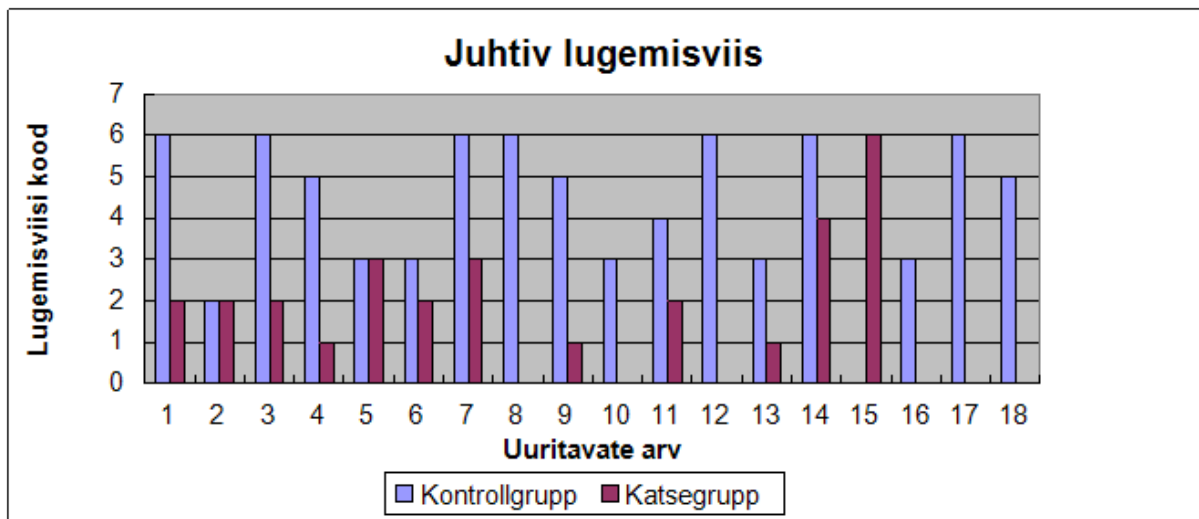
SIIL

MEIE ÕUE TULI SIIL.

ANU VIIS TALLE PIIMA.

SIILIKE JÕI PIIMA ÄRA.

SIILI KODU ON PÕÕSA ALL.



*Joonis 6. Juhtiv lugemisviisi katse- ja kontrollgrupis*

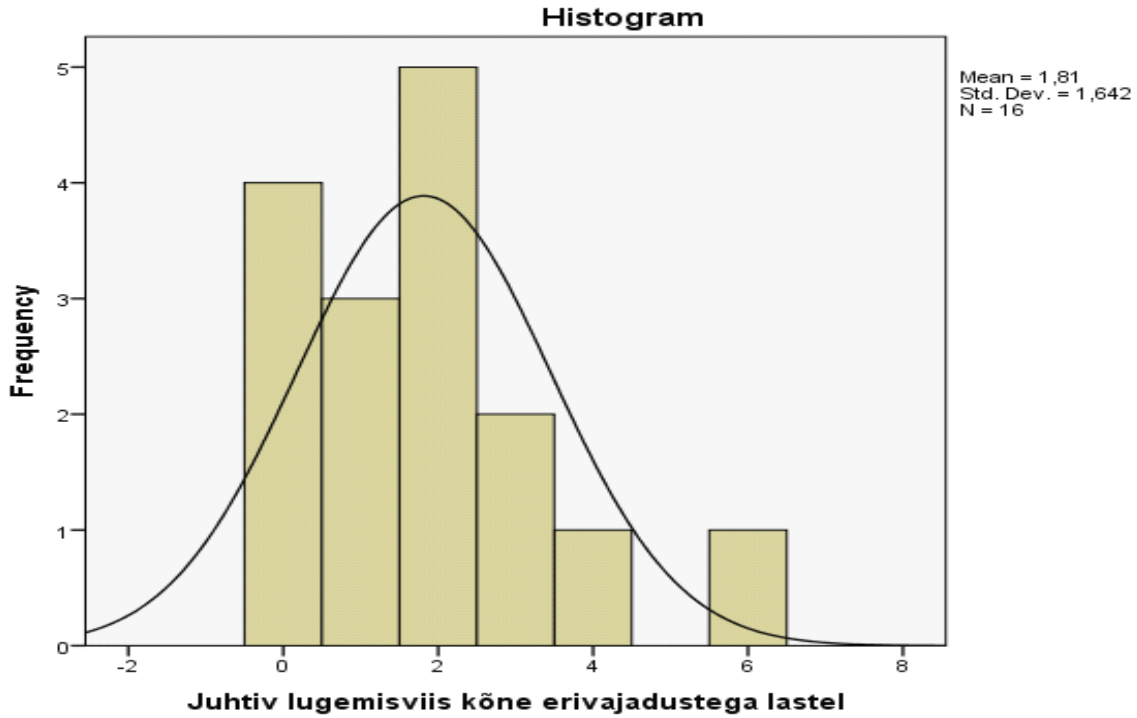
Katse käigus ilmnes, et neli katseisikut nimetavad vaid tähti, kuid tehniliselt ei loe. Üks õpilane luges ilmekalt ning valdavalt süntagmade kaupa, ühe uuritava lugemisoskus oli sõnade kaupa lugemise tasemel. Kaks katseisikut lugesid vaikselt veerides ning sõna korrates, viis uuritavat veerisid häälega sõna kordamata ning kolm last veerisid valdavalt häälega sõna korrates. Kontrollgrupist ei osanud lugeda vaid üks laps (nimetas tähti). Juhtiva lugemisviisi katse- ja kontrollgrupi võrdlus on jälgitav joonisel 6.

*Tabel 2. Juhtiva lugemisviisi sagedus ja protsentuaalne jaotus kontrollgrupis*

<b>Juhtiv lugemisviis kõne erivajadustega lastel</b>					
		Sagedus	Protsent	Valiidne protsent	Kumulatiivne protsent
Variandid	Ei loe, nimetab vaid tähti	4	25,0	25,0	25,0
	Valdavalt veerib häälega, kordab sõna	3	18,8	18,8	43,8
	Veerib häälega, sõna ei korda	5	31,3	31,3	75,0
	Vaikselt veerib, ütleb sõna välja	2	12,5	12,5	87,5
	Loeb valdavalt sõnade kaupa, pausid, huuled ei liigu	1	6,3	6,3	93,8
	Loeb süntagmade kaupa, ilmekusega	1	6,3	6,3	100,0
	Kokku:	16	100,0	100,0	

Kõne erivajadustega lapsed lugesid enim veerides, sõna kordamata. Protsentuaalselt on kõne erivajadustega laste juhtiv lugemisviis välja toodud tabelis 1.

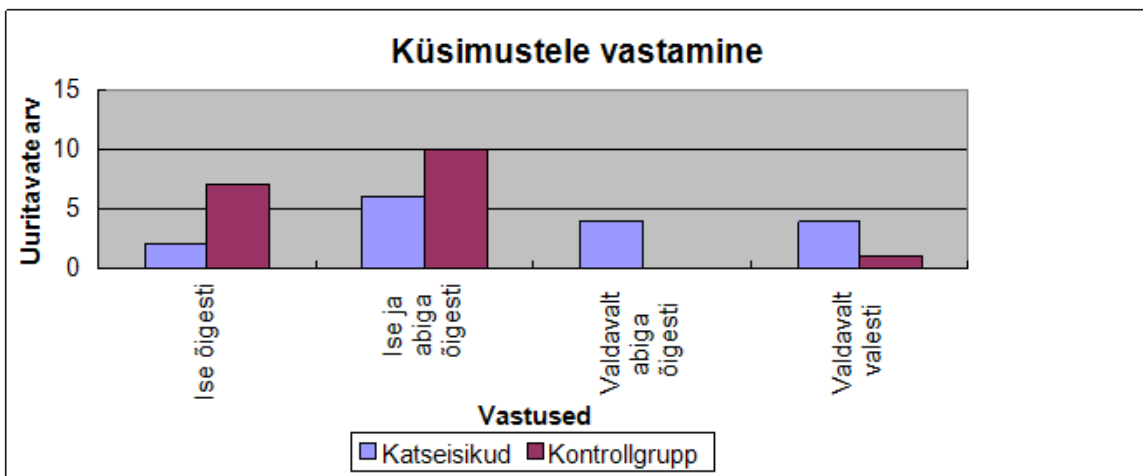
Keskvärtuseks juhtiva lugemisviisi juures on  $Mean = 1,81$  ning standardhälve  $Std. Dev = 1,642$ . Vastav info paikneb joonisel 7.



Joonis 7. Juhtiva lugemisviisi keskväärtus katsegrupis

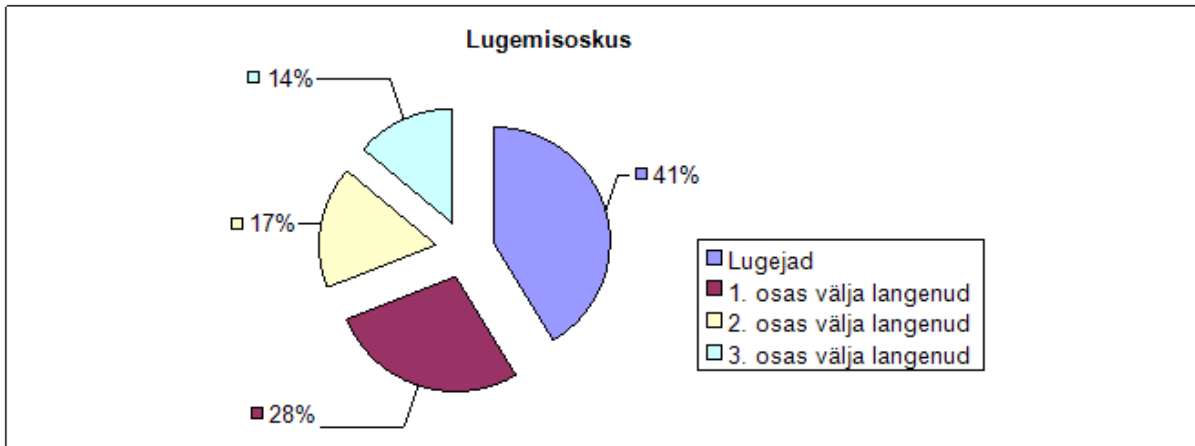
Pärast lugemist esitas uurija lapsele loetu kohta küsimusi, millele vastamisel on ette nähtud kaks abistamise taset. Vastused kodeeriti iga küsimuse kohta iseseisvuse astme tõustes järgnevalt:

0 - ei tea, ei aita ka abi, 1 - 2. abiga õige, 2 - 1. abiga õige, 3 - õige



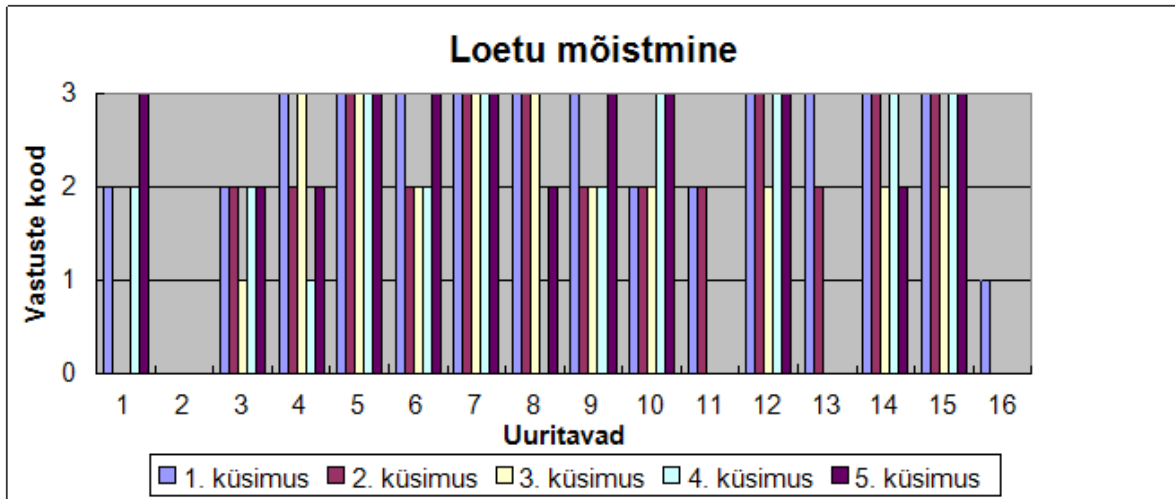
Joonis 8. Loetu mõistmine katsegrupis

Loetu mõistmise osas vastasid 16-st katseisikust 3. osa küsimustele õigesti kaks uuritavat. Ise või esimesel abistamise tasemel vastasid küsimustele õigesti kuus last. Valdavalt vastasid abiga õigesti neli katseisikut. Tehniliselt lugesid valesti neli uuritavat, kellest üks suutis siiski loetut mõista ning vastas küsimustele abiga valdavalt õigesti. Tegemist võib olla ka nõ mõõtmisveaga, kus uuritav vastas kogemata õigesti. Tulemused on kuvatud joonisele 8. Kokku olid loetu mõistmise osas edukad üheksa ehk 56% kolmandas osas olnud katseisikutest.



Joonis 9. Lõpptulemused katsegrupis

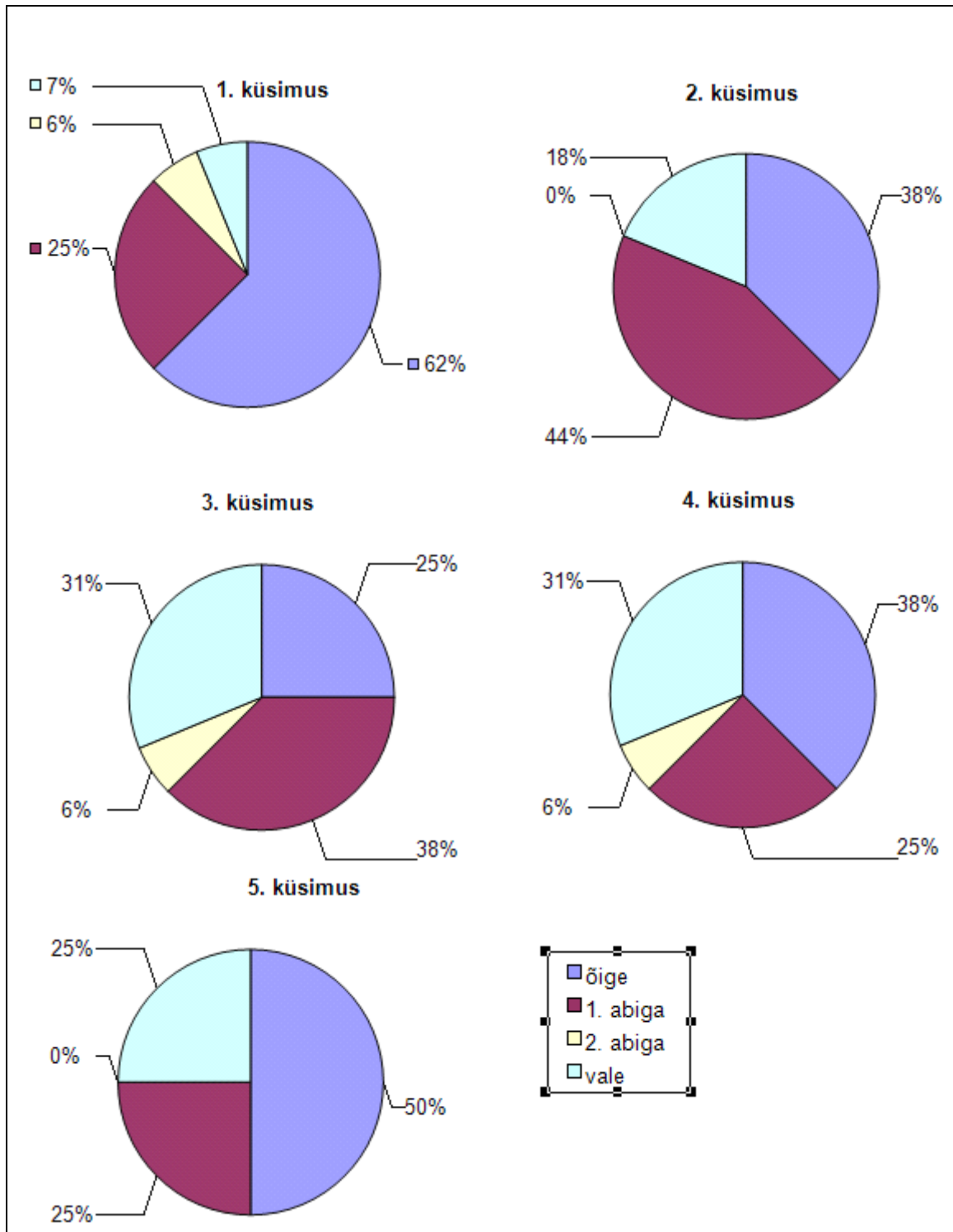
Pärast 3. osa teksti lugemist lisandus neli uuritavat, kes ei lugenud või loetut ise ei mõistnud. See moodustab 14% algsest katsegrupist. Kokku oli pärast teksti lugemist 17 (59% katsegrupist) uuritavat, kes tehniliselt sõnu ja lauseid kokku ei lugenud ja nimetasid vaid üksikuid tähti. Jooniselt 9 saab näha, kui palju esialgsest katsegrupist ei loe.



Joonis 10. Loetu mõistmine katsegrupis

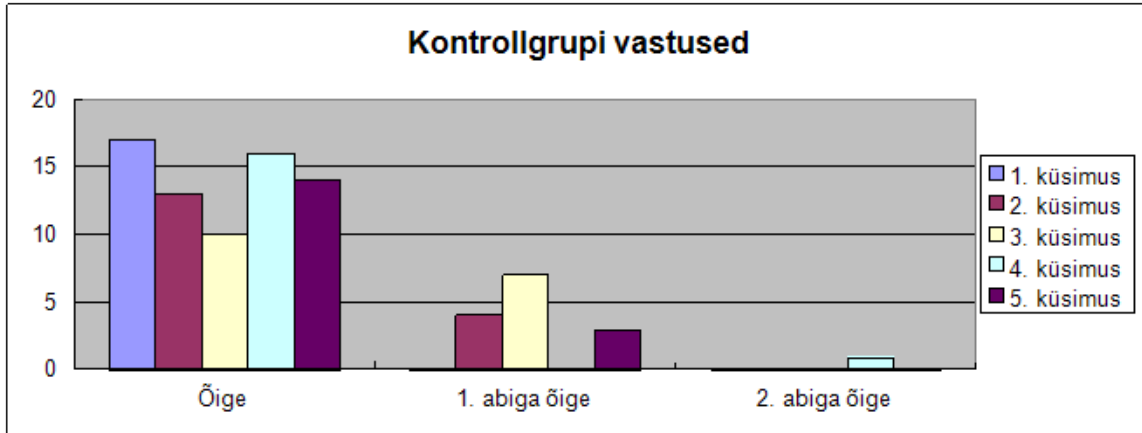


Kõikidele küsimustele vastasid õigesti kaks õpilast, üks katseisik ei vastanud ka abi osutamisel ühelegi küsimusele õigesti. Katseisikute kaupa küsimustele vastamine on kuvatud joonisel 10.



Joonis 11. Katseisikute vastused küsimuste kaupa

Kõige paremini vastati esimesele küsimusele, enim raskusi valmistas kolmas küsimus. Valdavalt vastati valesti ka abi osutamisel 3. ja 4. küsimusele. Vastuste õigsust esitatud küsimuste kaupa iseloomustab 11. joonis. Kontrollgrupi tulemused on kuvatud joonisel 12.

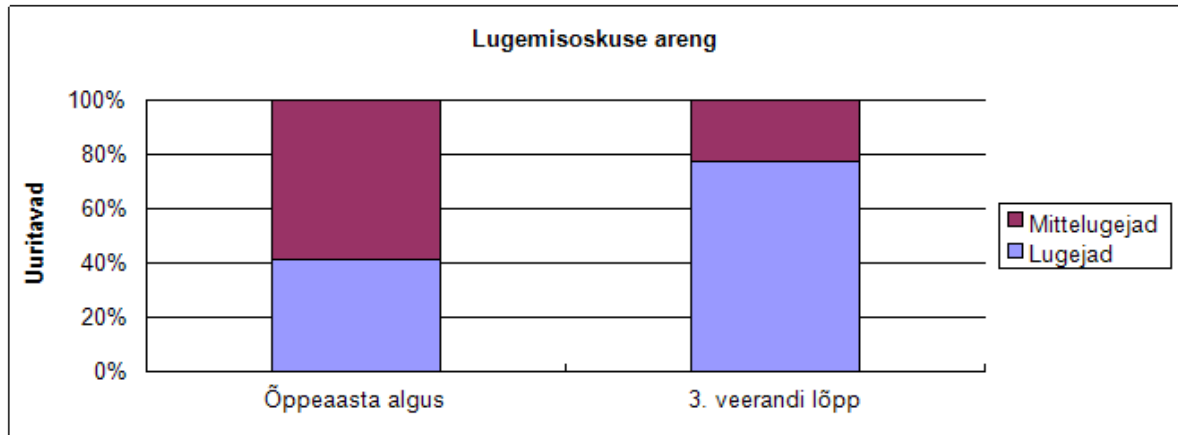


*Joonis 12. Loetu mõistmine kontrollgrupis*

Uuringu lõppedes lapsi kiideti. Vajadusel kommenteeriti veel loetud teksti, eriti juhul, kui laps ei tulnud ise lugemisega toime. Järgneva vestluse või uurijapoolsete kommentaaride toel tulnud vastuseid ei võetud uuringus arvesse. Uuringu ajal tehti tabelisse märkmeid lapse soorituse kohta. Vajadusel lisati märkmeid ka tühjale paberile.

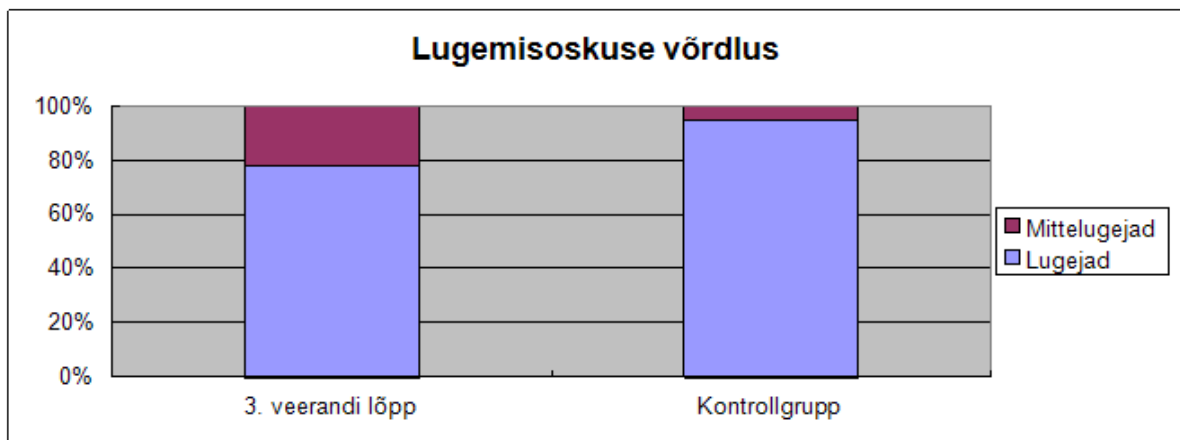
## Kordusuuringu tulemused

Kõne erivajadustega lapsi uuriti teist korda III veerandi lõpus. Saadud tulemusi võrreldi õppeaasta alguses tehtud uuringu tulemustega ning kontrollgrupi tulemustega.



Joonis 13. Lugemisoskuse areng katsegrupis

Õppeaasta alguses luges 41% kooliuisikutest vähemalt veerides. III veerandi lõpuks kasvas lugejate arv 78%-ni. Vastavat tendentsi saab näha jooniselt 13.



Joonis 14. Katsegrupi lugemisoskuse arengu ja kontrollgrupi võrdlus

Õppeaasta alguses luges kontrollgrupist 94% õpilastest. III veerandi lõpuks oli kontrollgrupi ning katsegrupi lugemisoskuse vahe märgatavalt vähenenud. 3. Veerandi lõpuks 78% katseisikutest luges vähemalt veerides. Seda saab näha jooniselt 14.

## Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli kõne erivajadustega kooliuisikute lugemisoskuse taseme kirjeldamine. Uuringu käigus saadi andmeid 1. klassi õpilaste joonistähete tundmise kohta. Tehnilise lugemisoskuse omandanud õpilastel määrati nende juhtiv lugemisviis ning loetu mõistmine. Selgitamiseks kõne erivajadustega kooliuisikute lugemisoskuse taset, tuli leida vastused järgnevatele uurimisküsimustele:

1. Kas lapsed tunnevad kooli tulles kõiki tähti?
2. Missugust juhtivat lugemisviisi kasutavad lapsed teksti lugemisel?
3. Kuidas lapsed mõistavad loetut?

**Esimesele uurimisküsimusele** otsiti vastust tähete tundmise katses. Tähete tundmise väljaselgitamiseks esitati lastele eesti keele joonistähti ning täheldati, et peaaegu kolmandikul valimisse kuulunud õpilastest on alles kujunemas seos tähe ja hääliku vahel. 28% katseisikutest leidsid vähem kui 50% eesti keele joonistähedest ka uurijapoolsel hääliku väljaütlemisel, neil puudus seos hääliku ja tähe vahel. 72% katseisikutest tundsid peaaegu kõiki tähti, vähemalt 50% eesti keele joonistähedest. Hallapi ja Padriku (2008, 2009) järgi jõuavad alfabeetilisele etapile eesti keelt emakeelena kõnelevad lapsed ligikaudu 6-aastaselt, mil hakatakse häälikuid tähetelega seostama. Kõne erivajadustega katseisikute keskmine vanus oli 7a 3kuud ning 28% neist olid alles jõudnud alfabeetilisele etapile. Leppänen jt (2006) väidavad, et tähete tundmine on oluline hea lugemisoskuse ennustaja, seega võib märkida, et kõne erivajadustega laste kooli 1.klassi õpilastest umbes kolmandikul on eeldused selleks napid.

Sõnade lugemise katses selgus, et 41% uuritavatest ei suutnud sõnu kokku veerida, nimetades sõnu lugedes vaid tähti või ei öelnud midagi.

Erinevalt katserühma lastest tundsid kõik kontrollgrupi I klassi õpilased kõiki eesti keele joonistähti.

**Teisele uurimisküsimusele**, mis pidi välja selgitama juhtiva lugemisviisi, otsiti vastust teksti lugemise ülesandes. Varasematest uuringutest (Allas, 2008) ja (Soots, 2011) on välja tulnud, et 90-95% tavakooli 1. klassi õpilastest loevad või vähemalt veerivad

sõnu. Käesoleva töö tulemusena jõuti samale järeldusele: 94% õpilastest veeris, luges sõnade või lauseid isegi süntagmade kaupa. Katsegrupist jõudis sellele tasemele vaid 41% uuritavatest. Tavakooli õpilased lugesid valdavalt sõnade kaupa, kõne erivajadustega lapsed aga veerides ning sõna kordamata. Seega kinnitas ka käesolev uuring varasemaid tulemusi (nt Hein, 2007; Rand, 2008; Soots, 2011), et kooli jõudvate laste lugemisoskuse tase väga erinev.

**Kolmandale uurimisküsimusele**, mis peaks selgitama loetu mõistmiskust, otsiti vastust sõnade ja teksti lugemise ülesandes. Lerkkanen (2007) kirjeldab elementaarset lugemiskust, mis koosneb kahest kesksest elemendist: kirjaliku teksti tehnilise lugemise oskusest (tähtede alusel ühendatakse häälikud sõnadeks ja tuntakse ära terveid sõnakujusid) ning tekstist arusaamise oskusest (loetust arusaamine ja järelduste tegemine). Ligikaudu 50% sõnade lugemise katses osalenud õpilastest lugesid tehniliselt sõnad õigesti kokku ning mõistsid ka tähendust, leides vastava pildi või nimetades selle puudumise. Seda kontrolliti teadliku lugemise ülesandes, kus katseisikud lugesid teksti, mille kohta käivatele küsimustele tuli anda vastuseid. Sõnade lugemise ülesande positiivselt sooritanud õpilastest jäi ligikaudu 25% uuritavatest raskustesse loetu mõistmisega ning ei suutnud vastata küsimustele. Siiski eristus väike rühm õpilasi, kes sõnade lugemise ülesandes sõnu valdavalt veerisid ja teksti lugemisel raskustesse jäid, kuid kes teksti kohta käivatele küsimustele õpetaja abiga siiski õigesti vastasid.

Kõne erivajadustega laste tehnilise lugemiskuse tase oli õppeaasta alguses tavakooli lastega võrreldes oluliselt madalam, kuid tehniliselt õigesti lugevate laste mõistmise vahe kontrollgrupiga võrreldes nii suurt erinevust enam ei näidanud. Tavakooli kontrollgrupi lastest 41% jäid raskustesse loetu mõistmisega. Nimetatud protsent on isegi mõnevõrra väiksem varasemates uuringutes (Allas, 2008; Soots, 2011) saadud näitajast (ligikaudu 50% I klassi õpilastest on raskustes loetu mõistmisega).

Magistritöö eemärgiks oli välja selgitada kõne erivajadustega kooliuisikute lugemiskuse tase ning uuringu käigus selgus, et see on väga erinev. Ligikaudu 1/4 uuritavatest ei seosta veel kõiki häälikuid ja tähti ning orienteeruvalt 1/3 kõne erivajadustega kooliuisikutest tunneb küll peaaegu kõiki tähti, kuid ei ole jõudnud veel elementaarse lugemise tasemele. 41% õpilastest veerib ning peaaegu 50% neist on raskustes loetu mõistmisega. Peaaegu samal määral olid loetu mõistmisel raskustes ka

tavakooli õpilased. Siiski erines lugevate laste juhtiv lugemisviis. Karlepi (1991) järgi võib juhtiv lugemisviis oleneda teksti raskusastmest, mitmed lugemisviisid võivad esineda korraga, kuid alati üks neist domineerib. Kõne erivajadustega õpilased lugesid valdavalt veerides, tavakooli lapsed sõna kaupa. III veerandi lõpuks olid 78% kõne erivajadustega õpilastest jõudnud tehnilise lugemisoskuse tasemele. Seega võib hüpoteetiliselt oletada, et 1. klassi lõpuks on valdav osa õpilastest jõudnud vähemalt veerimiseni. Kui suur protsent kõne erivajadustega lastest jõuab 1. klassi lõpuks samale tasemele, kus on tavalapsed 1. klassi alguses, vajab uut uuringut. Kindlasti sõltub see ka laste kõnepuude sügavusest.

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) nõuete järgi peaks 6 - 7 aastane laps tundma tähti ja veerima kokku 1 - 2-silbilisi sõnu. Samas on koolikohuslane laps, kes jooksva aasta 1. oktoobriks saab 7-aastaseks (Koolikohustuslike laste arvestamise kord, 2000). Käesolevas uuringus selgus, et 59% kõne erivajadustega lastest ei ole kooliteed alustades täitnud veel koolieelse lasteasutuse õppekava nõudeid ehk nad pole jõudnud veel sellele tasemele, mis tasemel nad peaksid koolieelse lasteasutuse lõpetama. Rand (2013) uuris Eesti koolides kasutatavaid aabitsaid ning jõudis järeldusele, et aabitsate lugemismaterjal on keelelise keerukuse seisukohalt erinevad vaid tekstide pikkuse osas. Aabitsates kasutatav tekstmaterjal ei ole keeleliselt eakohane ega lähtu alushariduse õppekavas sätestatud miinimumoskuste piirist. Ka Plado ja Sunts (2013) toovad välja, et tänapäeval koolides kasutatavad aabitsad on materjali keerukuselt ning ülesehituselt mõeldud eelkõige lastele, kes kooli tulles vähemalt sõna kaupa loevad. Seega kõne erivajadustega lastele, eriti neile, kes veel kõiki tähtigi ei tunne, on praegu tavakoolides kasutatav õppevara liiga keeruline. Uuemate aabitsate (Kütimets, Kütt, Laidla, 2014) tekstide osas pole siiski nii põhjalikku analüüsi veel tehtud, kuid kolmel raskusastmel esitatud lugemispalad on loodetavasti abiks ka nõrgemate õpilaste lugemisoskuse arendamiseks.

Käesoleva uuringuga saadud tulemusi ei saa väga laialt üldistada, kuna katsed on sooritatud vaid ühe aastakäigu õpilastega. Täpsemate tulemuste saamiseks oleks vaja samalaadset uuringut teha mitmel aastal. Lisaks väikesele katseisikute arvule on töö piiranguks ka laste individuaalsete erivajaduste (kõnediagnooside) mitteamestamine, mis võis tulemusi mõjutada. Käesoleva uuringu valimi koostamine oli klassipõhine –

valimisse lülitati kõik kõne erivajadustega laste kooli I klassis õppivad õpilased.. Lisaks kõnepuudele võivad õpilastel olla teisedki erivajadused, mida järgmistes uringutes oleks vaja arvesse võtta ning leida lugemisoskuse seoseid täpsustatud diagnoosidega.

Käeslevas uuringus saadud tulemused on olulised, et teadvustada kõne erivajadustega I klassi õpilaste probleeme ning saada suuniseid nende laste lugemisoskuse kujundamiseks ning arendamiseks sobivate õppematerjalide kohandamiseks või koostamiseks.

### **Tänuõnad**

Täna logopeede Urve Kullam'it ja Inga Brin'i, kes käesoleva töö jaoks vajaliku uurimismaterjali koostamisele ja kohandamisele kaasa aitasid.

### **Autorsuse kinnitus**

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

21.05.2014

## Kirjandus

- Allas, R. (2011). Lasteaia- ja klassiõpetajate ootused 1. klassi minevate laste lugemisvalmidusele Tallinna linna näitel. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Baker, L. S., & Lewit, E. M. (1995). School Readiness. *The Future of Children*, 5. [http://www.futureofchildren.org/usr\\_doc/vol5no2ART9.pdf](http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol5no2ART9.pdf). 23.03.2014
- Bowman, M. & Treiman, R. (2004). Stepping Stones to Reading. *Theory into Practice*, 43 (4), 295-303.
- Butterworth, G., Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Carlton Winsler, M. P. (1999). School Readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28 (3), 318.
- Crnic, K., & Lamberty, G. (1994). Reconsidering School Readiness: Conceptual and Applied Perspectives. *Early Education and Development*, 5 (2), 91-105.
- Dockrell, J., McShane, J. (1995). *Children's Learning Difficulties. A Cognitive Approach*. Blackwell Publishers.
- Goldberg, H. K., Gilbert B. Schiffman (1972). Dyslexia. *Problems of reading disabilities*. Grune and Strotton, New York, 11-19.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). Kirjalik kõne: ettevalmistus lugemiseks ja kirjutamiseks. Lapse kõne arendamine 68-82. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2009). Valdkond „Keel ja kõne“. E. Kuldernknap (Toim), Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad 26-43. Tartu: Studium.
- Hein, L. (2007). Lugemisõpetus tavakooli I klassis. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool. <http://hev.edu.ee>, 10.05.2014
- Hiie, E. (1982). Kasvatagem teadlikku lugejat juba algklassides. *Nõukogude Kool 2*.
- Holopainen, L. (2002). Developmental in Reading and Reading Relates Skills. *A Follow-up Study from Pre-School to the Fourth Grade*. University of Jyväskylä.
- Jennische, M. Speech and Language Skills in Children Who Required Neonatal Intensive Care. *Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Medicine*. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, 1999, 59 pp.
- Jürimäe, M. (2003). *Lugema õpetamise metoodika*. Maardu: Kännimees.



- Kagan, S. L. (1990). *Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility*. Phi Delta Kappan.
- Kagan, S. L. (1992). *Readiness Post Present and Future: Shaping the Agenda*. *Young Children* 11, 48 – 53.
- Kalev, L. (2008). *Lugemiskuse tase esimeses klassis*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Karlep, K. (2003). *Emakeele abiõpe II. Kõnearendus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I. Üldkõsimused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1991). *Lugemistehnika omandamise etapid*. *Haridus*, 3.
- Kees, P. (1990). *Täiskasvanu ja väikelaps*. Tallinn: Valgus.
- Kere, J., Voutilainen, A. (2002). *Familial Dyslexia- Genetic and neuropsychological findings*. *Helsinki University Biomedical Dissertations*, 16.
- Kikas, E. (2008). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kivipõld, H. (2002). *Lugemis- ja kirjutamisoskuste eelduste kujundamisest*. *Eripedagoogika, Logopeedia ja emakeel nr. 3*.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *Riigi Teataja I* 2008, 23, 152
- Koolikohustuslike laste arvestamise kord (2000). *Riigi Teataja I* 2000, 85, 540
- Kulderknup, E. (1999). *Laps on peagi koolilaps*. Tallinn: Aura trükk.
- Kulderknup, E. (2009). *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Tartu: Studium
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlemisele*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kütimets, K., Kütt, M., Laidla, S. (2014). *Aabits*. Maardu: Kunnimees.
- Laane, L. (1997). *5-6-aastaste laste lugemiseeldused*. Lõputöö.
- Lepp, A. (1996). *Andmeanalüüs lugemiseelduste uurimistulemuste näitel*.
- Lerikkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). *Predicting Reading Performance during the First and the Second Year of Primary School*. *British Educational Research Journal*, 30 (1), 67-92.
- Lerikkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine alus- ja algõpetuses*, toimetaja Plado, K. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Liivamägi, J. (2006). *Laste- ja noortepsühhiaatria*. Tallinn: Medicina.

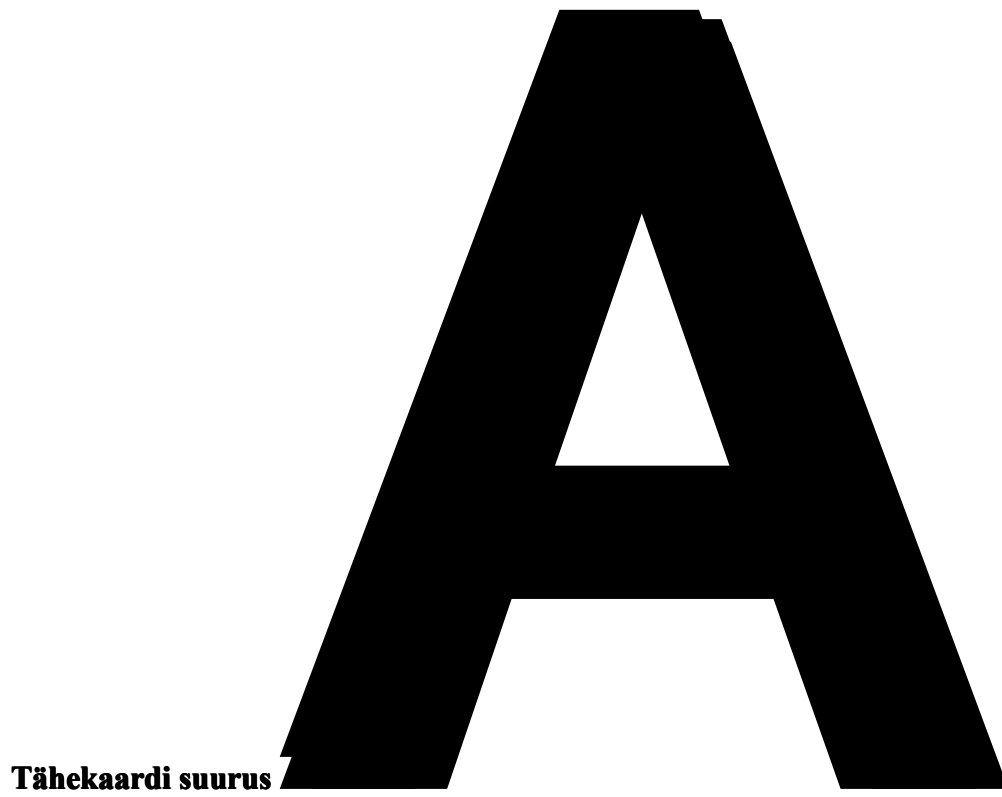
- Lõoke, E., Saarits, Ü. (2004, 5. märts). Koolivalmidus – mida ootavad lasteaialt lapsevanem ja klassiõpetaja. *Õpetajate Leht*, 2 – 3.
- Maailma Tervishoiuorganisatsioon. (1992). *Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10*. Vasar, V.
- Megherbi, H., Seigneuric, A., & Ehrlich, M.-F. (2006). Reading comprehension in French 1st and 2nd grade children: contribution of decoding and language comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 135-147.
- Neare, V. (1998). Koolivalmiduse aspektid. Alushariduse õppekava: Lapsest saab koolilaps. Materjale koolivalmidusest ja selle kujunemisest, 5- 7. Tallinn: AS Pakett trükikoda.
- Niiberg, T., Linnas, M. (2007). Laps läheb lasteaeda. Tartu: AS Atlex.
- Padrik, M., Hallap, M. (2013). Kõne ja keelepuuded lastel ja täiskasvanutel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Padrik, M., Plado, K. (1997). Lugemiskuste prognoosimise võimalikkusest. *Lapse probleemid ja probleemid lapsega, artiklite kogumik*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Üleriigiline logopeedia nõukogu (2004). [http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Logopeediaalane\\_too\\_lasteasutuses.pdf](http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/Logopeediaalane_too_lasteasutuses.pdf) 18.02.2014
- Padrik, M.; Hallap, M.; Aid, M.; Mäll, R. (2013). 5-6-aastaste laste kõne test. Tartu: Studium
- Pandis, M. (2004). Kooli valmidus ja koolivalmidus. *Õppe ja kasvatustööst I kooliastmes*, 7- 12. Tallinn: Argo.
- Pandis, M. (2005). Lugemiskuse areng ja seda mõjutavad faktorid. Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest koolis, 25-33. Tallinn: Argo.
- Pastarus, K. (1999). 5-6-aastaste laste lugemiskuse eelduste uurimine. *Töid eripedagoogikast XV*, 20-32.
- Plado, K., Sunts, K. (2013). Luges lugema. Tartu: Studium.
- Plado, K. (2006). Loeb aga ei loe ka. *Eripedagoogika, Logopeedia ja emakeel nr. 26*.
- Plado, K. (2005). Hea õpik toimib õpetajana. *Haridus*, 8/2005.
- Puik, T. (2003). Lugemiskuskus on kooliedu alus. *Õpetajate Leht*, 2003, 17.01
- Puik, T. (2005). Õpilaste lugemiskuskus kui probleem. Eesti keele ja kirjanduse õpetamisest koolis, 30-37. Tallinn: Argo

- Põhikooli ja gümnaasiumi seadus (2012). Riigi Teataja I, 14
- Põhikooli riiklik õppekava (2010). Riigi Teataja I, 6 (22).
- Rand, M. (2008). 1. Klassi õpilaste lugemisoskus III veerandi alguses. Bakalaureusetöö
- Rand, M. (2013). Aabitsate keerukus: keeleline analüüs ja õpetajate hinnangud. Magistritöö
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95, 259-272.
- Snowling, M., Stackhouse, J. (2006). *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook*. London: Whurr Publishers.
- Soots, K. (2011). Koolieelikute lugemisoskuse tase Tartumaa lasteaedade näitel. Magistritöö. Tartu Ülikool
- Suurküla, A., Otto, E. (2008). Lasteaialaps ja alakõne. Lasteaialapse kõnehäälusraskused, kõnetakistused ja alakõne, 23 – 30. Tallinn: Iloprint.
- Swanson, H. L., Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. *Issues in Educating*, 7, 1-48.
- Zuckerman, B, & Halfon, N. (2003). School Readiness: An Idea Whose Time Has Arrived. *Pediatrics* 111 (6), 955-967.
- Tammemäe, T. (2009). Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega. Doktoriväitekiri. Tallinna Ülikool
- Tartu Hiie Kooli põhimäärus <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013012> 01.02.2014
- Tartu Hiie Kool, <http://www.hiie.tartu.ee/> 05.02.2014
- Tenno, T. (2004). Kõiki lapsi arendav kool. Koostöö – lapse arengu võti. Ettekannete kogumik 33 – 35.
- Tulva, T. (1986). Koolivalmidus ja selle edendamise teid. *Nõukogude Kool*, 5, 52 – 56.
- Uibu, K., Voltein, E. (2010). Eesti keel. Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes 216-218. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Vahesalu, A. (2008). Mis on koolivalmidus? A. Kloren (Koost), *Koolivalmidus: nõuandeid TPS- I õppejõududelt ja teistelt lastega seotud spetsialistidelt*, 4-5. Tallinn: Iloprint.

Viher, I. (2002). Koolivalmidus ja kohanemine koolis. Koolivalmidus: nõuandeid õpetajalt õpetajale 5–17. Tea ja Toimeta, 20

Võlli K. (2014). *Algõpetuse AB*: aabitsa kasutajale. Tallinn: Tammerraamat

**Lisa 1**





**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina \_\_\_\_\_ Eva Kõrgmaa \_\_\_\_\_  
(*autori nimi*)

(sünnikuupäev:  
\_\_\_\_\_27.07.1985\_\_\_\_\_)

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

Kõne erivajadustega kooliuisikute lugemisoskus ,  
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on \_\_\_\_\_Kaja Plado \_\_\_\_\_,  
(*juhendaja nimi*)

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

Tartus, \_\_\_\_\_21.05.2014\_\_\_\_\_ (*kuupäev*)