

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Viiu Susi

**HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTE
SOTSIAALVÕRGUSTIK JA ABI LAAD
INTERNAATKOOLIDES**

magistritöö

Juhendaja: Kristi Kõiv

Läbiv pealkiri: Hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaalsõrgustik

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Kristi Kõiv , PhD (Education)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Mari Karm, dotsent

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. UURIMUSTÖÖ TEOREETILINE RAAMISTIK.....	7
1.1. Hariduslike erivajadustega õpilane ja kaasav haridus	7
1.2. Ökoloogilise süsteemiteooria mudel kui võrgustikutöö alus	11
1.3. Koostöö ehk võrgustikutöö olemus	12
1.4. Sotsiaälvõrgustik	15
2. METOODIKA.....	17
2.1. Valim	17
2.2. Mõõtvahendid.....	17
2.3. Protseduur.....	19
3. TULEMUSED.....	20
3.1. Hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaälvõrgustiku liikmed ja olemus enne sellesse internaatkooli suunamist	20
3.1.1 Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis viibivate õpilaste eelnev koolikogemus.	20
3.1.2 Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis viibijate sotsiaälvõrgustiku liikmed enne internaatkooli suunamist.....	22
3.1.3 Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis viibijate tugisüsteemi olemus enne internaatkooli suunamist.....	24
3.2. Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis viibivate õpilaste sotsiaälvõrgustiku liikmed ja tugisüsteemi olemus internaatkoolis viibimise ajal.....	25
3.2.1 Hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaälvõrgustiku liikmed internaatkoolis viibimise ajal.	25
3.2.2 Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis viibivate õpilaste tugisüsteemi olemus internaatkoolis viibimise ajal.....	27
3.3. Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis viibivate õpilaste sotsiaälvõrgustiku liikmed pärast internaatkoolist lahkumist	35
ARUTELU	37

KOKKUVÕTE.....	41
ABSTRACT.....	42
TÄNUSÕNAD.....	43
AUTORSUSE KINNITUS.....	44
KASUTATUD KIRJANDUS.....	45
LISAD.....	48
Lisa 1. Õpilase võrgustik.....	48
Lisa 2. Õpetaja võrgustik.....	49

SISSEJUHATUS

„Sotsialvõrgustik- inimest argielus ümbritsevad sotsiaalsed suhted, mis on vajalikud inimese eksisteerimiseks ühiskonnas.“ (Korp, Leppiman, Meres & Vaher, 2002:45).

„Võrgustikutöö on töö klienti ümbritsevate võrgustikega ja nende aktiveerimisega abivajaja aitamiseks. Läbi võrgustikutöö saab kindlaks määrata abivajajaks oleva inimese „ümbrust“, tema elu seisukohalt tähtsaid inimesi. Sageli on abivajaja probleemid nii mitmetahulised, et nende lahendamisel peavad osalema erinevad ametnikud“ (Kiik, 2003:22).

Eestis on võrgustikutööd veel vähe uuritud, enamus uurimusi on tehtud seonduvalt lastekaitsetöoga.

Henberg & Ilves (2003) on uurinud võrgustikutöö arendamist, tõhustamist koolis ja võrgustikuliikmete koolitusvajadusi. Uurimustulemusena selgus, et koolides puudub ühtne arusaam võrgustikutööst. Koolide mittepäädagoogiliselt personalilt ja õpetajatelt uuriti, millised on vastajate isiklikud sekkumismehhanismid õpilaste kooliprobleemide ilmnemisel. Eelkõige rõhutati, et probleemide lahendamisel on oluline isiklikult lapse taustaga tutvuda ja üle poolte vastanutest pidas probleemide lahendamisel oluliseks astuda kontakti teiste võrgustiku osapooltega. Küsitlusest koolitusvajaduse kohta võrgustikutöö arendamiseks selgus, et vastajad peavad kõige olulisemaks õpilaste probleemide lahendamist koolis. Probleemid koolielu korralduses, materiaalses olukorras ja õpetajatega suhtlemises jõuavad sagedamini klassijuhatajateni. Aktsepteeritakse kohustust suhelda kodu ja perekonnaga. Vastajad peavad võrgustikutööd oluliseks. Seniseid koostöökogemusi käsitlevate küsimuste vastustest selgus, et õpilaste probleemide lahendamiseks teeb kolleegidega sageli koostööd üle poolte vastanutest ning nendest üks kolmandik teeb koostööd regulaarselt ja organiseeritult. Regulaarne ja organiseeritud tegevus on see, mida mõistetakse võrgustikutöö all.

Kõiv (2007) uuris emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste eelnevat koolikogemust, sotsialvõrgustiku liikmeid enne kooli suunamist, koolis viibimise ajal ning pärast koolist lahkumist ning nende abi laadi. Samuti analüüsis õpilastele rakendatavaid meetmeid koolides, nende tõhusust õpilaste abistamisel ning analüüsis tugimeetmete rakendamist indiviidi, grupi ja kogu kooli tasandil. Analüüsis ka tugisüsteemi olemust, sotsialvõrgustiku koostöövõimaluste efektiivsust. Uurimistulemustest selgus, et õpilaste sotsialvõrgustik enne sellesse kooli sattumist ja pärast sealt lahkumist oli sarnane, koosnedes nii primaarse sotsialvõrgustiku liikmetest (vanemad, sõbrad, tuttavad) kui ka sekundaarse

sotsialvõrgustiku liikmetest (lastekaitsetöötaja, politseinik, sotsiaaltöötaja), kusjuures õpetaja ja klassijuhataja kaldusid kuuluma lapse sotsialvõrgustikku enne internaatkoli sattumist, aga mitte pärast sealt lahkumist. Kõiv (2007) väidab, et uurimuse andmed viitavad nõrkadele lülidele võrgustikutöös toetamaks õpilaste üleminekut eri- või internaatkoolist järgnevale haridusastmele. Võtmeisikuteks olid kasvataja ja klassijuhataja ning spetsialistidest sotsialvõrgustiku liikmed olid logopeed või eripedagoog, huvijuht, arst või meditsiiniõde. Õpilaste sotsialvõrgustikku kuulusid ka eakaaslased. Abi, mida õpilased kõige enam said oli vestlus, nõuandmine, probleemide lahendamine, ära kuulamine ja abi õppimisel. Kõige tõhusamaks meetmeks oli õpilastele toetuse ja abi pakkumine.

Mölder (1996) uuris õpiraskustega õpilaste esmaste arenguprobleemide ilmnemist, esmaraskuste väljendumist, õpilaste vanemate ja tavakooli õpetajate suhtumist uuritavate laste ebaedusse ning millal, mil moel ja määral on neid hariduslike erivajadustega lapsi tegelikult aidatud ning anti ülevaade õpiraskustega laste nõustamisest. Uurimustulemustest ilmnest, et üle poolte uuritavatest õpilastest on kogunud ebaedu, 15 % õpilastest on korranud klassikursust kaks ja enam korda, lisaks kooliaastatele on ühel kolmandikul uuritavatest õpilastest olnud koolipikendus, st lisa-aasta enne kooli. Tõdetakse, et klassikursuse kordamine, mis on ilmne aja raiskamine, sest probleem ju ei lahenenud, vaid õpiraskustele on lisandunud suured lüngad õppematerjali omandamisel, oskamatus ja soovimatus õppida, koolikohustuse mittetäitmine, käitumishäired, koolistressist tekkinud tervisehäired. Öeldakse, et mida varem erivajadusega laps õpiabi saab, seda edukam ta koolis on. Uurimusest ilmneb, et ebaedul tavakoolis on oma põhjused-eriomased õpiraskused (mälu, tähelepanu ja töövõime nõrkus, kiire väsimus, aja-, ruumi- ja koordineerimisvõime häired jne). On arusaadav, et niisuguste tõsiste hädadega lapsed ei tule toime tavakooli suurtes klassikollektiivides, nad vajavad väiksemat kollektiivi ja eriabi õppimisel. Uurimuse andmetest võib järeldada (olulisimat esile tuues): last ei tunta piisavalt ja abi hilineb; soovida jätab selgitustöö lapse erivajadustest ja nende vajaduste teostumisvõimaluste esitamisest; õpiabi vajavaid lapsi on palju, kusjuures meie hariduskorralduse juures ei suudeta lapsi vajalikul määral ühitada haridussüsteemi; õpiabi ja kooliprobleemide lahenduste otsinguil tuleks kasuks haridus- ja tervishoiusüsteemi tihe koostöö. Eesmärk olgu – igale lapsele kättesaadav vajalik õpiabi, et tast saaks täisväärtuslik kodanik.

„Inimestel on alati olnud probleeme, mida on püütud lahendada võimalikult efektiivsete meetoditega. Uurimust hakatakse sageli tegema sellepärast, et probleemide lahendamine ei laabugi päris igapäevase mõtlemise abil. Vajatakse uusi teadmisi, mis aitaksid paremini mõista lahendatava probleemi olemust ja leida vahendeid sellega toimetulekuks

(Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005:20).”

Koolides on üha rohkem õpilasi, kes vajavad abi õpetamisel. Eestis on tagatud tasuta kohustuslik põhiharidus ning võimalus õppida kodulähedases koolis. Koolil on omakorda ülesanne kaasata õpilased õppeprotsessi ja kohandada õpikeskkond selliseks, et iga õppija (sh erivajadusega) saab õppida ja oma võimeid maksimaalselt arendada.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja sotsiaälvõrgustiku liikmed, abi laad ja sotsiaälvõrgustikus rakendatavad meetmed kolmes hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolides õpilaste ja pedagoogilise personali hinnanguil.

Uurimusküsimused:

1. Mis iseloomustab hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaälvõrgustikku enne internaatkooli saabumist, koolis viibimise ajal ja pärast koolist lahkumist?
2. Milline on hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaälvõrgustiku liikmete poolt rakendatav abi laad internaatkoolis?

Töös on püstitatud kaks hüpoteesi:

1. hüpotees: hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaälvõrgustiku võtmeisikuteks on koolis nii eakaaslased, kui ka koolis õpilastele professionaalset abi andvad täiskasvanud.
2. hüpotees: hariduslike erivajadustega õpilaste abi võrgustikutöös internaatkoolis seisneb õpiabis, vestluses, ära kuulamises või nõu andmises ning probleemide lahendamises.

Hüpoteesid tuginevad varasemale uurimusele õpilaste ja pedagoogilise personali seas (Kõiv, 2007).

Kuna sotsiaälvõrgustik funktsioneerib põhimõttel, kus selle liikmed toetavad ja abistavad teineteist, siis on antud töö autor võtnud uurimise alla abistava sotsiaälvõrgustiku.

Uurimustööd läbivateks sõnadeks on sotsiaälvõrgustik, hariduslikud erivajadused, kaasav haridus, võrgustikutöö.

Magistritöös annab autor kirjanduse põhjal lühikese ülevaate hariduslikest erivajadustest, kaasavast haridusest, võrgustikutööst, sotsiaälvõrgustikust ja sotsiaälvõrgustiku koostööst.

Töö uurimuslikus osas kirjeldab autor hariduslike erivajadustega õpilaste eelnevat koolikogemust, sotsiaälvõrgustiku liikmeid enne internaatkooli suunamist, internaatkoolis viibimise ajal ning pärast internaatkoolist lahkumist ning nende abi laadi. Samuti analüüsitakse õpilastele rakendatavaid meetmeid internaatkoolides ning nende tõhusust õpilaste abistamisel. Samuti analüüsitakse tugimeetmete rakendamist indiviidi, grupi ja kogu kooli tasandist. Analüüsitakse ka tugisüsteemi olemust, sotsiaälvõrgustiku koostöövõimaluste efektiivsust.

1. UURIMUSTÖÖ TEOREETILINE RAAMISTIK

1.1. Hariduslike erivajadustega õpilane ja kaasav haridus

Eesti Vabariigi lastekaitse seaduses § 39 väidetakse, et igal lapsel on õigus haridusele, mis arendab välja lapse vaimsed ja kehalised eeldused ning kujundab tervikliku isiksuse. (Eesti Vabariigi lastekaitse seadus, 1992).

Eesti Vabariigi haridusseaduse § 4 väidetakse, et riik ja kohalik omavalitsus tagavad Eestis igaihe võimalused koolikohustuse täitmiseks ja pidevõppeks õigusaktides ettenähtud tingimustel ja korras. (Eesti Vabariigi haridusseadus, 1992).

Eesti Vabariigi põhiseaduse § 37 väidetakse, et igal inimesel on õigus haridusele. Õppimine on kooliealistel lastel seadusega määratud ulatuses kohustuslik ning riigi ja kohalike omavalitsuste üldhariduskoolides õppemaksuta. Laste hariduse valikul on otsustav sõna vanematel. (Eesti Vabariigi põhiseadus, 1992).

Lapse õiguste konventsioonis märgitakse, et abi andes tuleb kindlustada puudega lapsele tõhus juurdepääs haridusele. Vaimse või füüsilise puudega laps peab elama täisväärtuslikku ja rahuldavat elu tingimustes, mis tagavad eneseväärikuse, soodustavad enesekindluse kujunemist ja võimaldavad lapsel ühiskonnas aktiivselt osaleda. (Lapse õiguste konventsioon, 1991).

„Viimaste aastate hariduspoliitikas rõhutatakse üha enam demokraatia ja võrdsete võimaluste põhimõtet, mis eelkõige peaks tähendama seda, et igal lapsel on õigus saada koolis õpetust ning kasvatust vastavalt tema võimetele ja vajadustele. Võimed ja oskused on aga lastel väga erinevad. Küllalt suurel osal lastest (20-25%) on tavakoolis õppimisega raskusi, ühel või teisel moel vajavad nad eriõpetust. (...) Kuigi (...) on viimastel aastatel püütud eriõpetust integreerida võimaluste piires ka üldhariduskooli, on vajalik ka alternatiivsete koolitüüpide olemasolu.“ (Kivirand, 1996: 22).

Malvet (2002: 27) ütleb, et erivajadustega laste definitsiooni ükski seadus ei anna, samuti ei defineeri ükski seadus seda, mis on erivajadus. Siiski, Lastekaitse Liidu poolt koostatavas Eesti lastekaitse strateegias aastani 2006 on erivajadustega laste mõiste välja toodud. Selle strateegia kohaselt on erivajadus pidev või lühiajaline eriline vajadus abi või kaitse järele.

Kõrgesaar (2010: 3) selgitab, et mõnikord erinevad õppijad oma võimetest, taustalt ja isiksuse omaduselt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi on raske rahuldada harjumuspärasel ja kergesti kättesaadaval viisil, sealhulgas niiõelda tavalises õpikeskkonnas. Sellisel viisil avalduvaid erinevusi nimetataksegi hariduslikeks erivajadusteks, laiemas kontekstis lühemalt,

erivajadusteks.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (edaspidi ka PGS) § 46 öeldakse, et haridusliku erivajadusega õpilane (edaspidi ka HEV) on õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õpest eemalviibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed suhtlusvahendid, tugipersonal, spetsiaalse ettevalmistusega pedagoogid), taotlevates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 47 märgitakse, et haridusliku erivajadusega õpilase õppe korraldamisel lähtutakse kaasava õppe põhimõtetest, mille kohaselt üldjuhul õpib haridusliku erivajadusega õpilane elukohajärgse kooli tavaklassis. § 49 märgitakse, et kui elukohajärgses koolis ei ole võimalik korraldada õpet tulenevalt õpilase hariduslikust erivajadusest, on õpilase elukohajärgne vald või linn kohustatud koostöös teiste koolide ja kooli pidajatega tagama õpilasele hariduse omandamise võimalused nõustamiskomisjoni soovitude kohaselt. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Kõrgesaar (2002: 9-10) ütleb, et hariduslik erivajadus on tegelikult väga lai termin. Hariduslike erivajadustega laste hulgas on väike hulk lapsi, kellel on tõsised puuded, tõsised õpiraskused või meelega puuded ja väga palju lapsi, kellel on õpi- ja käitumisprobleemid. Edaspidi nendest, keda on palju. Mõnikord öeldakse, et osa nendest lastest on väga hea arenguga eetilises mõttes, sest nad on kuidagi puhtad ja toredad, neil ei ole maailma rikutust küljes. See on õige niikaua, kuni nad ei ole halbade mõjude keskel, kuid halbade mõjude oht nendele on väga suur. Enamus õpi- ja käitumisraskustega lapsi on poisid. Hariduslik erivajadus ilmneb niipea, kui keskkond ja isik on sobimatud, sobimatus annab ennast tunda ja hakkab süvenema. Hariduslikel erivajadustel on järgmised võimalikud põhjused:

- 1) ebasobiv õpetamisviis,
- 2) ülemäärased tasemenõuded,
- 3) harjumatu keele- ja kultuurimiljö,
- 4) kommunikatsiooniprobleemid,
- 5) liikumisprobleemid,
- 6) nälg,
- 7) ebaturvalisus,
- 8) bioloogilised põhjused.

Kõrgesaar (2002: 9) rõhutab, et ebasobiv õpetamisviis, mis laieneb ka käitumisele ja

isiksuseomadustele, on esimene, mida tuleb siin nimetada. Erivajaduse põhjusteks võivad olla ka nälg ja ebaturvalisus. Eestis on väga palju lapsi, kes tulevad kooli koolilõunat sööma ja lähevad siis tagasi koju või hulkuma.

Rebane (2002: 21) leiab, et koolikohustuse täitmisel on oluline jõukohane õppekava, see, et põhihariduse määratlemisel arvestataks õppuri võimete piiri; ning see, et ummikteid ei tohi olla.

Malvet (2002: 33) esitab küsimuse, et kes need internaatkooli suunatavad lapsed siis ikkagi on? Probleem on keerulisem, kui pealtnäha tundub. Nimelt on võimalik, et lapsel on samaaegselt mitu erivajadust.

„Eesti lastekaitseaduse 5. paragrahvis sätestatu mõttes puudub Eestis toimiv mehhanism, mis kaitseks lapsi neile seadustega tagatud õiguste rikkumiste eest. Põhikoolist väljalangevate laste suur hulk Eestis on kõigepealt muidugi iga lapse ja tema perekonna tragöödia. Lisaks on tegemist ülitõsise sotsiaalse probleemiga- niigi negatiivse iibega riigis ei kasva ligikaudu 5-8% lastest mitte toimetulevateks kodanikeks, vaid suubub allilma või täiendab ilma hariduse ja kutseta noortööliste ridu.“ (Parve, 2002:34-35).

Kivirand (2012 : 55) ütleb, et hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse tõhustamine on viimastel aastatel olnud üha enam ja enam haridustemaatika fookuses. Kaasava hariduskorraldus, sh kõikide õpilaste arenguvajaduste jälgimine ja sellekohane sekkumine ning vajalike tugimeetmete rakendamine, on üksikasjalikult sätestatud ka hetkel kehtivates seadusandlikes aktides. Asjaolu, et Eesti üldharidussüsteemis õpib suur hulk õpilasi, kellel on tuvastatud mingi hariduslik erivajadus ning kes vajavad väga erinevate tugimeetmete rakendamist, on tõstatanud hulgaliselt probleeme, mis vajavad kompleksse lähenemisega lahenduste leidmist.

„Kõik me oleme kuulnud, et erivajadusega lapsi tuleb kaasata ja kõik lapsed peaksid õppima kodukoha tavakoolis koos. See on teine äärmus kahekümne aasta tagusele ajale, kui kõik erivajadusega lapsed käisid erikoolis või olid lihtsalt kodus õpetuseta. Äärmused ei ole kunagi kõige mõistlikumad olnud. Pigem tuleks leida kuldne kesktee ja kooli valikul lähtuda lapsest, erivajadusest ja veel paljudest asjadest, ühesõnaga igale lapsele individuaalne valik vastavalt tema võimetele ja vajadusele.“ (Püss, 2012: 66).

Kivirand (2012: 55-56) väidab, et kaasava hariduse eesmärk tänases kontekstis on laiendada juurdepääsu haridusele ning edendada kõigi õppimisest kõrvalejäämise ohus õppurite täielikku osalust ja võimalusi oma potentsiaali realiseerida.

Kõrgesaar (2002:11-12) küsib, et millal hakatakse tegelema hariduslike erivajadustega õpilastega? Esimene tingimus on, et õpetaja või kool märkab ja sekkub. Võib

märgata ja mitte sekkuda, sel juhul jääb laps ripakile. Teine tegur on see, et lapsevanem saab aru ja toetab. Kui lapsevanem kooli poolt pakutut ei toeta, siis pole võimalik ka 95% -l juhtudel sekkuda. Kolmas anakronistlik tingimus on see, et Eestis nõutakse õpilastele tasemekohase õppe andmiseks arsti diagnoosi. Eelviimane tingimus on see, et kohalik omavalitsus tõepoolest rahastaks vastavaid teenuseid. Lõpuks, viimane tingimus, milleta ei saa teemat ammendavaks lugeda- vastav avalik teenus peab olemas olema.

Raudsepp-Alt (2012: 58) rõhutavad, et haridusasutuses on lapse vajaduste märkamisel oluline roll õpetajal. Õpetaja on saanud pedagoogilise ettevalmistuse ning omab teadmisi lapse arengu seaduspärasustest. Igapäevaselt lastega tegeledes oskab ta näha ja hinnata iga õpilase individuaalsust, leida tugevusi ning nõrkusi. Õpetaja on ka lapse esmane toetaja ja lapsevanema nõustaja ning spetsialist, kes lapse erilisust märgates esmast toetust pakub ning samal ajal teda põhjalikumalt jälgib. Õpetaja teadmistest, oskustest, kogemustest ja suhtumisest sõltub sageli väga palju.

„HEV on keeruline ja vastuoluline nähtus. Ühelt poolt peetakse võimalikuks, isegi ideaalseks rajada selline õpikeskkond, milles hariduslike erivajadusi pole vaja eristada. Seni on selles suunas kõige kaugemale jõudnud Itaalia, Norra ja Rootsi. Teiselt poolt võib piiratud ressursside oludes olla hädavajalik HEV teatav märgistamine, muidu jäädakse sekkumisega hiljaks või unustatakse see sootuks. Sekkumisega hiline mine toob kaasa isiksuse kängumise kõige kaasnevaga.“ (Kõrgesaar, 2010: 50) .

Kukk (1996: 9) väidab, et erikoolides on 1.-3. klassi õpilaste arv tunduvalt väiksem kui 4. ja 5. klassis. See viitab meie ebapiisavale pedagoogilisele nõustamisele, sest õpilaste arvu tunduvalt suurenenemine erikoolide 5. ja 6. klassis näitab tavakooli integreeritud õpetuse praaki- osa erivajadustega õpilastest suunatakse erikooli, kuid soodusaja suhtes oluliselt hiline nult.

Kivirand (2012: 56) osutab, et hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse lähtealused peaksid juhinduma üldisest printsibist, et haridus on põhiline inimõigus ning kool on alusmudel kogu ühiskonnale. Ka Eestis tuleks hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduses lähtuda rahvusvaheliselt tunnustatud ja Euroopa Liidu liikmesriikide poolt heaks kiidetud kaasava õppe suundumustest .Kaasava õppe suundumus tähendab seda, et üldjuhul õpivad hariduslike erivajadustega õpilased elukoha-järgses koolis. Neile on loodud vajalikud tingimused ning tagatud erivajadusest tulenevad tugiteenused, kusjuures väga spetsiifilist ja ressursimahukat õppekorraldust vajavatele erivajadustega õpilastele on loodud võimalused õppeks erikoolis. Vajalike tugiteenuste kättesaadavuse erikoolides peaks tagama riik. Valiku elukohajärgse või erikooli vahel teeb loomulikult lapsevanem.

Kivirand (2012: 57) märgib, et kaasamist toetavad tugistruktuurid koosnevad erinevatest teenistustest, tugikeskustest ning spetsialistidest vastavalt kohalikele vajadustele. Kõikides maakondades tuleb tagada riiklikult väljaarendatud nõustamiskeskuste jätkusuutlikkus ning edasine arendustegevus nii, et nende tegevust korraldatakse nii sektorite sees kui erinevate sektorite (haridus-, tervishoiu- ja sotsiaalasutused jne) vahel, et see toetaks võimalikult hästi hariduslike erivajadustega õppurite toimetulekut koolis ja nende üleminekuid ühelt haridustasemelt teisele.

Tüüna (1996: 20) nendib, et igas inimeses peitub vajadus millegagi silma paista, milleski edu saavutada. Erikooli õpetaja- kasvataja ülesanne ongi igas lapses üles leida mõni tugev külg, mida edasi arendada. Hea võimaluse selleks annab huvitegevus.

Kõrgesaar (2010: 4) selgitab, et soodsa arengu tagab lapsele laiaulatuslik isikute, institutsioonide ja muude ressursside võrgustik. Teiselt poolt võib juba ühe olulise võrgustikuelemendi nõrkus või väljalangemine kaasa tuua haridusliku erivajaduse, mille märkamise peaks omakorda tagama sekkumise, teisisõnu lisaressursi võrgustiku toimimiseks arengusoodsas suunas.

„Mis tahes sekkumise edu eeldus on kõigi osaliste motiveeritud koostöö.“ (Kõrgesaar, 2010: 9).

Parve (2002: 35) väidab, et kuna iga lapse puhul on tavaliselt tegemist mõnda aega kestnud ja süvenenud protsessiga ning põhjusigi tõenäoliselt mitu, siis näeb ta ainukest reaalselt lahendust just koolis ja lapse ümber kujunevas koostöövõrgustikus.

1.2. Ökoloogilise süsteemiteooria mudel kui võrgustikutöö alus

Lapsi mõjutavad perekond, sõbrad, kool ja lähikeskkond üldse. Mõju avaldavad ka kultuur ja ühiskond.

Antud töös on autor võtnud Bronfenbrenneri sotsiaalökoloogilise käsitluse oma töö aluseks, kuna see teooria aitab kirjeldada last ümbritsevate erinevate tasandite võrgustikke ja nende vastastikuseid mõjusid.

Ökoloogilise süsteemiteooria järgi saab lapse ja tema keskkonna vahelisi vastastikuseid suhteid ja nende omavahelisi mõjusi kujutada astmeliselt, kus iga aste on järgmisega seotud ning iga eelnev süsteem kuulub ühtlasi ka järgmise koosseisu. Bronfenbrenneri teooria järgi mõjutavad süsteemid vastastikku üksteist.

Bronfenbrenner kirjeldab mikro-, meso-, ekso- ja makrosüsteemi ning oma hilisemates töödes ka kronosüsteemi.

Bronfenbrenneri (1979) järgi moodustab mikrosüsteemi last ümbritsev sotsiaalne ja ruumiline keskkond.

Mikrosüsteem on muster tegevustest, sotsiaalsetest rollidest, inimestevahelistest suhetest, mis on kogetud areneva inimese poolt vahetul taustal erinevate füüsiliste, sotsiaalsete ja sümboolsete funktsioonidega, mis kutsuvad, lubavad või pärsivad tegevust püsivas, üha rohkem keerulisemas suhtluses või tegevustes vahetus keskkonnas. Näiteks omavad sellist tausta perekond, kool, kaaslased ja töökoht. **Mesosüsteem** hõlmab seoseid ja protsesse, mis leiavad aset kahel või enamal taustal sisaldades arenevat inimest (suhteid kooli ja kodu, kooli ja töökoha vahel). Mesosüsteem on süsteem mikrosüsteemidest. **Eksosüsteem** hõlmab seoseid ja protsesse, mis leiavad aset kahel või enamal taustal, millest vähemalt üks ei hõlma arenevat isikut, kuid milles toimuvad sündmused, mis kaudselt mõjutavad vahetul taustal, milles arenev isik elab, toimuvaid protsesse (näiteks lapse jaoks suhted kodu ja vanema töökoha vahel). **Makrosüsteem** koosneb üldistest mikro-, meso- ja eksosüsteemide mustrite tunnusjoontest kindlas kultuuris või subkultuuris, millel on täpne seos veendumuste süsteemiga, teadmistega, materiaalsete ressursidega, tavadega, elustiilidega, võimaluste struktuuridega, ohtudega ja elutee valikutega, mis on põimitud igasse laiemasse süsteemi. Makrosüsteem on kui ühiskonna eskiis kindla kultuuri või subkultuuri jaoks. **Kronosüsteem** hõlmab muutust või stabiilsust aja jooksul isiku tunnusjoontes ja keskkonnas, milles isik elab (muutused eluteel perekonna struktuuris, sotsiaalmajanduslikus staatuses, tööhõives). (Bronfenbrenner, 1994).

1.3. Koostöö ehk võrgustikutöö olemus

Võrgustikutöö aluseks olevad põhimõtted pärinevad sotsiaalanthropoloogiast. 1950ndatel aastatel uuris Briti sotsiaalanthropoloog James Barnes Norra kalurikogukonda ning märkas, et teatud inimesed on kontaktis mingi hulga teiste inimestega. Ta kasutas võrgustiku mõistet, kirjeldamaks saare elanike vahelisi kontakte, nende funktsioone ja sisu. (Klefbeck & Ogden, 2001:74).

Võrgustik ja võrgustikutöö pärineb inglisekeelsest sõnast *network*, mis tähendab võrku või võrgustikku ning sõna *networking* võrgustikutööd. Kasutatakse ka mõistet *framework* (raam, raamistik, toestik), korraldus, kuid see ei ole nii levinud (Korp & Rääk, 2004:10).

Võrgustikutöö on töö klienti ümbritsevate võrgustikega ja nende aktiveerimisega abivajaja aitamiseks. Läbi võrgustikutöö saab kindlaks määrata abivajajaks oleva inimese

„ümbrust“, tema elu seisukohalt tähtsaid inimesi. Sageli on abivajaja probleemid nii mitmetahulised, et nende lahendamisel peavad osalema erinevad ametnikud. (Kiik, 2003:22).

Võrgustiku mõiste hõlmab nii isikuid kui nendevahelisi kontakte. Oluline on eristada primaarset ja sekundaarset võrgustikku. Primaarne võrgustik on vanemad, õed-vennad, sugulased, naabrid ja sõbrad. Neid võib nimetada ka tutvusringkonnaks. Kui lapsel tekib probleem, tulevad appi tavaliselt just need inimesed, kes tunnevad üksteist ja on omavahel lähedases kontaktis. Sekundaarne võrgustik koosneb erinevatest professionaalidest. Mida enam tutvusringkond (primaarne võrgustik) tagasi tõmbub, seda suurema mõju omandab sekundaarne võrgustik. (Klefbeck & Ogden, 2001: 74-75).

Henberg ja Ilves (2003: 34) ütlevad, et võrgustikutöö eesmärk koolis on selles, et varakult tuleks avastada lapse psühhosotsiaalsed probleemid, moodustada abistav võrgustik ning asuda probleeme lahendama. Lapse primaarne ja sekundaarne sotsiaalne võrgustik peaksid tegema koostööd ning kaasama töösse ka professionaale väljastpoolt kooli.

Korp (et al 2002:58) ütlevad, et professionaalne võrgustikutöö saab tekkida vaid siis, kui seda praktiliselt harjutatakse ja katsetatakse ning saadud kogemusi teiste võrgustikega jagatakse.

Klienti ümbritsevad kaks võrgustikku:
sotsiaalvõrgustik
ametnikevõrgustik (Korp, 1998:13)

Klefbeck & Ogden, 2001: 156) rõhutavad, et võrgustikutöö eesmärgi saavutamiseks peab olema ametnike- ja sotsiaalvõrgustik tasakaalus.

Võrgustikutöö mõistet on kasutusel ka ametnike ja spetsialistide koostöö tähenduses, eriti Eestis. (Selg, 2008:171).

Korp & Rääk (2004: 10) märgivad, et võrgustikutöö on osapoolte koostöö, kuhu kuuluvad abivajaja/ abistatava sotsiaalvõrgustik ja ametnikevõrgustik. Kui abivajaja ise ei taju oma probleemi, on ta abistatav. Võrgustiku eesmärk on abivajaja argielu probleemide lahendamine.

Korp'i & Rääk'i (2004: 10) arvates peab võrgustikutöös lähtuma eelkõige lapse probleemist, selle tõstatajast või aitajast ning seejärel kontakteeruma juhtumiga kõige otsesemalt seotud inimestega. Lapse õiguste tagamiseks peab tegema võrgustikutööd igal tasandil. Lapse probleemide lahendamiseks peab tegema koostööd sotsiaal-, haridus-, ja tervishoiusüsteemiga, noorsootööspetsialistidega ning politseiga. Mida parem on sektoritevaheline võrgustikutöö, seda paremat abi ja tuge saab ka abivajav laps.

Klefbecki ja Ogdeni (2001) järgi on võrgustikutöö praktikas hästi rakendatav

töömeetod, kus kasutamist leiavad nii pered, sugulased, naabrid, sõbrad, kooli-ja töökaaslased ning erinevate ametialade esindajad. Võtmeküsimuseks on nende koostöö.

Fullan ütleb (2006:95): „Kestvaks edenemiseks on vaja eesmärgipärast koostööd.”

Virovere, Alas ja Liigand (2005:123) osutavad sellele, et koostöö oleks võimalik, peab olema olema nii koostöösoov kui ka koostööoskus. Koostööoskus on tähtis ning sellela on raske saavutada rahuldavat tulemust. Kõige tähtsamaks oskuseks koostöös on suhtlemisoskus . Eduka koostöö tegemine on õpitav ja arendatav .

Kidron(1988: 64) väidab, et koostööks on palju võimalusi: info hankimine ja vahetamine, konsulteerimine, töökogemuste üksteisele vahendamine, ühine tööülesannete täitmine, ühine tööde korraldamine, töö tulemuslikkuse ühine hindamine, partneri puhtmoraalne toetamine, projektitöö.

Võrgustikutööle keskendunud töömeetod eeldab, et professionaalid suhtuvad erilise tähelepanuga klientide sotsiaalvõrgustikku.

Võrgustike loomist on mõttekas alustada lähiringist – sel moel saab hinnata ka laiemate võrgustike kasutamiskõlblikkust (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2004:170). Koostöövõrgustike säilitamine võtab palju aega ja energiat, see töö nõuab läbirääkimisoskusi (sama:170).

Rebane on väitnud, et laste probleemide ennetamisel ja ületamisel on esmatähtis kohalik omavalitsus, kus omavahel kohtuvad lastekaitse-ja sotsiaaltöötajate, nõustajate, kodu, kooli ja ka politsei tarkus ning oskused (2003:13).

Tiko (2000) arvab, et omavalitsused peavad tagama, et nende haldusterritooriumil elavate laste õigused oleksid ka tegelikult realiseeritud. Eesti on küll väike riik, kuid siingi on mõnes regioonis sotsiaalsed probleemid märksa sügavamad kui mujal.

Stoen, Aas & Grini (2011:55) väidavad, et hea läbisaamine ja oskus lahendada konflikte õiglaselt toetavad õpilaste usalduse saavutamist ja säilitamist.

Aas (2010:13) ütleb, et vanemaid tuleb informeerida õppetöö eesmärkidest ning rakendatavatest meetoditest. Teine keskne põhimõte on, et vanemad tuleb kaasata sisulisse arutelusse õppetöö ja kooli arengu teemadel. Tähelepanu juhitakse ka sellele, et vanematel peab olema reaalselt võimalik oma lapsele antavat haridust mõjutada.

Lukk (2007: 228-229) rõhutab, et tugev koostöövõrgustik kooli ja kodu vahel toetab soodsa õpikeskkonna kujunemist ning lapse iseloomu arendamist.

Henberg (2002:39-40) ütleb, et tähtis on koolis professionaalselt töötav meeskond ning kuhu on kindlasti kaasatud ka laps. Väga oluline on, et koostöö ei eksisteeriks ainult

juhtkonna ja õpetaja vahel vaid , et sinna oleks kaasatud ka laps, vanemad, kool tervikuna, juhtkond, õpetajad, kooli sotsiaältoõtaja psühholoog-kõik loetletud isikud koos moodustaksid VÕRGUSTIKU.

1.4. Sotsiaälvõrgustik

Mõnikord kasutatakse sünonüümidenä kolme lähedast mõistet: sotsiaälvõrgustik (social network), sotsiaälne tugivõrgustik (social support network), sotsiaälne tugisüsteem (social support system). Siiski on neid otstarbekas eristada.

Tulva (1996:7) ütleb, et sotsiaälvõrgustiku puhul on tegemist üksikisiku kõigi suhetevõrkudega; sotsiaälset tuge saab teatud osalt võrgustikku kuuluvatelt isikutelt ja sel juhul moodustab see tugivõrgustiku, mis on väiksem kui kogu võrgustik. Süsteemi aga kuulub nii üksik- kui ka ametlike suhete võrgustikke.

Avaramas tähenduses on sotsiaälvõrgustikuks ühiskond, kus kõigil on oma vajadused, sotsiaälised suhted, toimub kommunikatsioon ning inimesed on mingil kindlal viisil omavahel seotud. (Korp & Rääk, 2004: 11).

Kasulik on vaadata sotsiaälvõrgustikku kui süsteemi, mis iga suhtlemiskorra ajal uuesti tekib, sest sotsiaälvõrgustik on suhete süsteem. Selles süsteemis on isiku jaoks olemas olulised inimesed. (Kiik, 2003:24-25).

Ei ole täiuslikku võrgustikku, on erinevates arengustaadiumites võrgustikke, mis oma laiahaardelisuselt ja tegutsemisvõimalustelt lähtuvad indiviidi vajadustest. (Korp et al..2002:48).

Klefbecki ja Ogdeni (2001: 195) järgi on lapse tähtsaimaks tugisambaks tema perekond.

Lifintsev ja Antsuta (2012) , kes uurisid lastekodus kasvavate noorukite sotsiaälpedagoogilist tuge, väidavad, et kinnises asutuses viibiva nooruki võrgustikus on keskmiselt 19 inimest. Sellise nooruki sidusisikuks ehk võtmeisikuks on tavaliselt sõber või eakaaslane, kes viibib temaga samas asutuses. Tavaliselt koosneb nende laste sotsiaälvõrgustik inimestest, keda nad on kohanud ja tundma õppinud varjupaigas või lastekodus. Teismelise edasiseks positiivseks psüühiliseks arenguks on sotsiaältoõtajal ja/või sotsiaälpedagoogil väga oluline õpetada last neid sidemeid hoidma ja säilitama, ent samal ajal ka avama ja taasavama sidekanaleid nende inimestega, kes kuulusid tema sotsiaälvõrgustikku enne kinnisse asutusse paigutamist. Loomulikult on siin jutt eelkõige teismelise sotsiaälsetest suhetest pere ja sugulastega. Abina peeti tähtsaks, et aidata noorukitel sidemete sisseseadmisel ja alalhoidmisel nende vanemate ja olemasolevate sugulastega. Tähtsaks peeti sotsiaälsete

sidemete süsteemi arendamist väljaspool lastekodu piire. Sotsiaalsete tuge omandamise ja „terve” kiindumuse vormide arengu seisukohast võivad noorukitele erilise väärtusega olla mitteformaalsed ühendused: sõbrad, naabrid, seltsid ja ühingud, mitmesugused kogukonnad, mis ühendavad sarnaste huvide ja/või väärtustega inimesi.

Frostad, Mjaavatn ning Pijl (2011) uurides sõprussuhteid hariduslike erivajadustega õpilastel tavakoolis, väidavad, et erivajadustega õpilastel on vähem stabiilseid sõprussuhteid, kui nende eakaaslastel. Lisaks oluliselt väiksem osa erivajadustega õpilasi kuulus stabiilsesse rühma võrreldes tavaliste õpilastega. Poisid on stabiilsemad, kui tüdrukud ning poisid tajuvad sõbra toetust.

Melchiorre ja et al.. (2013) ütlevad, et sotsiaälvõrgustikus defineeritakse sotsiaalset tuge, kui abi pere, sõprade, naabrite ja teiste kogukonna liikmete poolt. Selle eesmärgiks on aidata inimestel toime tulla oma igapäevaelus ja kriitilistes olukordades.

2. METOODIKA

2.1. Valim

Valimi moodustasid kolme hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli õppurid ja pedagoogiline personal.

Uuritavateks koolideks olid kolm hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli : Kiigemetsa Kool Jõgevamaal, Pärnurme Internaatkool Järvamaal ja Vaeküla Kool Lääne-Virumaal.

Uuritavateks olid kõigi kolme kooli 1.-9.klassi õpilased. Kokku oli uurimise all 155 õpilast, kellest meessoost oli 106 ja naissoost 49 subjekti.

Õpilaste vanuseline jaotus oli järgmine:

7- aastasi 3, 8- aastasi 8, 9- aastasi 14, 10-aastasi oli 5 , 11-aastasi 19, 12-aastasi 19, 13-aastasi 28 , 14-aastasi 23, 15-aastasi 22 , 16-aastasi 11, 17-aastasi 2 ja 22-aastasi 1, kusjuures õpilaste keskmine vanus oli 12,62 aastat.

Uuritud õpilaste jaotus klasside kaupa oli järgmine: 1. klassi õpilasi oli 9 ; 2. klassi õpilasi oli 14 ; 3. klassi õpilasi oli 5 ;4. klassi õpilasi oli 15 ; 5. klassi õpilasi 14 ; 6. klassi õpilasi 26 ; 7.klassi õpilasi 30 , 8. klassi õpilasi 28 , 9. klassi õpilasi 14

Pedagoogilise personali valimi moodustasid kolmest koolist kokku 42 inimest, kellest olid mehed 3 ja 39 naised. Uuritavate keskmine vanus oli 49,33 aastat, kusjuures 28-30-aastasi oli 2 , 31- 40- aastasi 8 , 41- 50-aastasi 12 , 51-60- aastasi 16 ja 61-63- aastasi 4. Spetsialistid, kelle igapäevased tööülesanded on otseselt seotud laste ja noorte probleemide lahendamise, on kompetentsed uurimissubjektid ning nende arvamuste ja nägemuste kaudu on võimalik hinnata reaalseid vajadusi uuritavas valdkonnas.

2.2. Mõõtvahendid

Uurimustöö läbiviimiseks kasutas uurija juhendaja Kõivu (2007) koostatud ankeete õpilastele (Lisa 1) ja pedagoogilisele personalile (Lisa 2).

Selleks, et uurida sotsiaalsõrgustikku ja abi laadi ning sotsiaalsõrgustikus rakendatavaid meetmeid kolmes hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolides kasutati ankeetküsitlusi.

Esimese uurimismeetodina kasutati ankeeti, mille kolme avatud küsimusega uuriti õpilastel eelnenud õppeaastuste arvu ja nimetust ning õpilaste hariduslike erivajadustega internaatkooli sattumise põhjust õpilaste endi hinnangul.

Küsimustiku järgnevad avatud küsimused käsitlesid õpilase tugivõrgustiku liikmeid ning tugivõrgustiku olemust eelmises ja praeguses koolis. Küsimustikku oli lülitatud ka valikvastustega küsimus õpilase tugivõrgustiku liikmete kohta, mis puudutavad spetsialiste (aineõpetaja, arst, arvutispetsialist, direktor, huvijuht, kasvataja, klassijuhataja, kriminaalhooldustöötaja, logopeed või eripedagoog, meditsiiniõde, politsei, psühhiaater, psühholoog, sotsiaalpedagoog, sotsiaaltöötaja, turvamees, õppealajuhataja) õpilase tugivõrgustikus hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis ja sellele eelnenud koolis.

Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis viibivatele õpilastele rakendatud tugisüsteemide uurimise temaatika objektiviteerimise eesmärgil kasutati ka teist uurimismeetodit, ankeeti pedagoogilisele personalile, lähtudes kahest teemaplokist: (1) õpilase sotsiaalvõrgustiku liikmed eelmises koolis, kus õpilane käis, praeguses koolis ja pärast lahkumist ning tugisüsteemi olemus ja koostöövõimalused hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis ning (2) meetmed õpilaste toetamisel ja aitamisel, lähtudes nende efektiivsusest ning kolmest tasandist: indiviid, klassigrupp ja kool.

Esimene teemaplokk sisaldas avatud küsimusi õpilase tugivõrgustiku liikmete kohta eelmises ja praeguses koolis ning pärast internaatkoolist lahkumist. Lisaks sellele uuriti spetsialistidest koosneva sotsiaalvõrgustiku liikmeskonda loetelu sisaldava küsimusega analoogiliselt esimese õpilastele mõeldud uurimismeetodiga.

Õpilaste sotsiaalvõrgustiku olemust uuriti ka lähtudes meetmete (eelkutseõpe, huvitegevus, õpilaste arengu individuaalne hindamine, individuaalne õppekava, käitumise tugikava, lisaõppimise ja konsultatsiooni võimalus aineõpetajalt, õpilaste individuaalne nõustamine koolis spetsialisti poolt, õpilaste grupiviisiline nõustamine kooli spetsialisti poolt, üritused, ekskursioonid ja vaba aja veetmise võimalused väljaspool kooli) rakendamise esinemissagedusest internaatkoolides.

Õpilase sotsiaalvõrgustikus tuli hinnata erinevate koostöövõimaluste (informatsiooni hankimine, informatsiooni vahetamine, koos otsustamine, konsulteerimine, töökogemuse vahetamine töö tulemuslikkuse hindamine, ühine tööülesannete täitmine ja edaspidiste töösuundade planeerimine) efektiivsust.

Teise teemaplokki oli lülitatud küsimused, mis puudutavad erinevatele meetmetele (õppetöö, kasvatustöö, õpilaste toetamine üleminekul koolist tavaellu ning kooli töötajatele mõeldud abi- ja toetussüsteemid) hinnangu andmist seoses nende efektiivsusega.

2.3. Protseduur

Uurimuse usaldusväärsuse saavutamiseks informeeriti respondente uurimuse eesmärkidest ning paluti hoolikalt mõelda selle üle, mida ja kuidas küsitluses vastata. Nõustudes jagama oma arvamusi ja kogemusi olid respondendid uurimuses aktiivsed osalejad.

Küsitlused viidi läbi õpilastel nende endi koolis. Eelnevalt selgitati, et küsitlus on anonüümne. Küsitlused viidi läbi uurija poolt I-IX klassi õpilastele. III-IX klassi õpilastele viis uurija küsitluse läbi grupiviisi. I ja II klassi õpilastega viis uurija küsitluse läbi individuaalselt. Uurija luges ette küsimused, selgitas ja kirjutas üles vastused.

Pedagoogilisele personalile saadeti ankeedid kooli, kuna vastamine võttis omajagu aega, siis nii sai igäüks endale valida sobiva aja vastamiseks. Küsitluslehed täideti selleks ajaks, kui uurija viis õpilaste seas läbi küsitluse.

3. TULEMUSED

3.1. Hariduslike erivajadustega õpilaste sotsialvõrgustiku liikmed ja olemus enne sellesse internaatkooli suunamist

3.1.1 Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis viibivate õpilaste eelnev koolikogemus.

Õpilastele esitati küsimus selle kohta, mitmes erinevas koolis nad enne hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli olid käinud.

Vastuste analüüsist ilmnes, et hariduslike erivajadustega õpilased olid käinud enne hariduslike erivajadustega õpilaste kooli sattumist kõige sagedamini ühes tavakoolis (üle 52 % uuritavatest).

Uurimustulemustest nähtus, et (19 %) õpilastest oli kooli suunatud lasteaiast ja 7 % tulnud kodust. Ilmnes ka, et oli õpilasi, kes olid käinud mitmetes koolides, enne kui oli suunatud hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli (tabel 1).

Tabel 1. Koolide arv, mis eelnes hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli suunamisele (uuritavate õpilaste protsent)

Küsimus: Mitmes koolis oled sa käinud enne hariduslike erivajadustega õpilaste kooli sattumist ?	%
Tulnud kodust	7,1
Käinud ühes lasteaias	18,71
Käinud kahes lasteaias	0,65
Käinud ühes tavakoolis	52,26
Käinud kahes tavakoolis	9,68
Käinud neljas tavakoolis	0,65
Käinud ühes tavakoolis ja ühes HEV koolis	2,58
Käinud kahes tavakoolis ja ühes HEV koolis	0,65
Käinud kolmes tavakoolis ja HEV ühes koolis	0,65
Käinud ühes HEV koolis	5,17
Käinud kahes HEV koolis	1,29

Nähtus, et enamik (63 %) oli käinud tavakoolis, samuti nimetati veel lasteaedu, hariduslike erivajadustega õpilaste koole ja oli õpilasi, kes otse kodust hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli oli suunatud. (tabel 2).

Tabel 2. *Kooli tüüp, kust õpilane suunati hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli (uuritavate õpilaste protsent)*

Kooli tüüp	
Tulnud kodust	7,1
Lasteaed	19,35
Tavakool	62,58
HEV kool	10,32

Kolme kooli valimis olevad õpilased olid käinud 33 erinevas lasteaias, 65 erinevas tavakoolis ja 13 erinevas hariduslike erivajadustega õpilaste koolides.

Ilmnes, et hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli oli tulnud oma maakonnast, kus kool asus ja ka teistest maakondadest, nii erinevatest tavakoolidest kui ka hariduslike erivajadustega õpilaste koolidest.

Seega uuritavate hariduslike erivajadustega õpilaste koolide kontingent komplekteerus neis piirkondades eelkõige tavakoolide (nii algkoolide, põhikoolide kui ka gümnaasiumide), koduste laste ja lasteaiast tulnud õpilaste baasil ning toimub õpilaskontingendi liikumine hariduslike erivajadustega õpilaste koolide vahel. Ilmnes, et õpilased pidasid põhiliseks põhjuseks, miks nad hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli sattusid, õpiraskusi ja kehvi hindeid (üle 63 % uuritavatest), samuti märgiti halba käitumist ning terviseprobleeme. (tabel 3)

Tabel 3. *Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolidesse sattumise põhjused (vastuste kategooriate esinemissagedus protsentides) õpilaste hinnangul*

Küsimus: Milline oli põhjus, et sa hariduslike erivajadustega kooli sattusid?	%
Õpiraskused , kehvad hinded	63,23
Halb käitumine	12,26
Terviseprobleemid	7,1
Ise tahtsin tulla	2,58
Ema pani	5,16
Arstide soovitusel	1,94
Koolist põhjusega puudumine	2,58
Õpetajatele vastuhakkamine koolis	1,94
Ei õppinud kodus ja koolis	1,94
Õpetajate negatiivne suhtumine, tõrjumine, mittesallimine	0,65
Vägivald koolis (kiusamine, peksmine)	2,58
Kolimine	1,94
Ei tea	2,58

Õpilased kaldusid pidama hariduslike erivajadustega internaatkooli sattumise põhjuseks ka seda, et ise taheti siia tulla, ema pani või siis arstide soovitusel. Lisaks eeltoodule kaldusid õpilased pidama kooli sattumise põhjusena veel koolist põhjuse puudumist, aga ka õpetajatele vastuhakkamist ja mitteõppimist. Õpilaste arvates olid kooli sattumise põhjused veel seotud õpetajate negatiivse ja tõrjuva suhtumisega ning vägivallaga koolis. Kooli sattumise põhjuseks arvati ka elukoha muutust ning oli õpilasi, kes ei teadnud põhjust, miks nad sellesse kooli sattusid.

3.1.2 Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis viibijate sotsialvõrgustiku liikmed enne internaatkooli suunamist.

Küsimusele sotsialvõrgustiku liikmetelt abi saamise kohta eelmises koolis vastasid õpilased 10 % juhtudest, et abi nad kelleltki ei saanud ja 4 % õpilastest vastasid, et ei mäleta või ei tea. (tabel 4)

Kõige enam märkisid hariduslike erivajadustega internaatkoolide õpilased, et eelmises koolis, enne internaatkooli, saadi abi õpetajalt (29 % juhtudest), klassijuhatajalt (15 %), kasvatajalt või pikapäevarühmaõpetajalt (14 %) ja logopeedilt (11 %). (tabel 4).

Tabel 4. Sotsialvõrgustiku liikmed, kellelt õpilane sai abi eelnevas koolis õpilaste hinnangul protsentides

Küsimus: Viimases koolis, kus ma käisin, sain ma kõige enam abi (kellelt?)	%
Ei saanud kelleltki abi	9,68
Ei mäleta, ei tea	3,23
Õpetaja	29,03
Klassijuhataja	14,84
Kasvataja/ pikapäevarühmaõpetaja	13,55
Logopeed	10,97
Sõbrad / klassikaaslased	3,23
Direktor/ õppealajuhataja	3,87
Lapsevanem (ema)	2,58
Pereliige (vend)	0,65
Sotsiaaltöötaja / sotsiaalpedagoog	1,29
Arst	0,65
Psühholoog	4,52
Abiõpetaja	1,29
Sekretär	0,65
Huvijuht	0,65

Uurimaks täpsemalt õpilaste sekundaarse sotsiaalvõrgustiku liikmeid eelmises koolis, esitati õpilastele loetelu erinevatest sotsiaalvõrgustiku liikmetest, lähtudes spetsialistidest. Uurimistulemustest nähtus, et kõige sagedamini tegeles hariduslike erivajadustega õpilastega eelmises koolis klassijuhataja (54 % juhtudest), aineõpetaja (48 %), logopeed või eripedagoog (39 %) kasvataja või pikapäevarühmaõpetaja (28 %), direktor (26 %), arst (25 %), õppealajuhataja (24 %), psühholoog (22 %), sotsiaalpedagoog (16 %) , sotsiaaltöötaja (12 %), arvutispetsialist (14 %), psühhiaater (11 %), meditsiiniõde (11 %), huvijuht (11 %).

Hariduslike erivajadustega õpilased märkisid ka, et nendega tegelesid eelmises koolis politsei (8 %), turvamees (5 %) ja kriminaalhooldustöötaja (3 %).

Sotsiaalvõrgustiku liikmetena oli nimetatud ka majanduspersonali (kokk, söögitädi, garderoobitädi), sekretäri, vanemaid, pere liikmeid, sugulasi ja eakaaslast.

Objektiivsema hinnangu saamiseks paluti ka hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolide pedagoogilisel personalil identifitseerida õpilase sotsiaalvõrgustiku liikmed enne hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli saabumist. Ilmnes, et õpilase sotsiaalvõrgustiku liikmetena enne internaatkooli suunamist toodi ära kõige sagedamini vanemad (62 % juhtudest), sugulased (55%), sõbrad (48%), sotsiaaltöötaja (43%), arst (43%), psühhiaater (38%), tuttavad (33%), naabrid (33%), lastekaitsetöötaja (33%), politsei (31%), aineõpetaja (29%), klassijuhataja (29%), eripedagoog (29%), meditsiiniõde (29%), logopeed (26%), direktor (24%), õppealajuhataja (24%), psühholoog (19%), sotsiaalpedagoog (14%), kriminaalhooldusametnik (14%).

Kokkuvõtvalt, märkisid õpilased, et koolis, kus nad enne hariduslike erivajadustega internaatkooli sattumist käisid, said õpilased abi eelkõige klassijuhatajalt, õpetajalt ja kasvatajalt või pikapäevarühmaõpetajalt. Spetsialistidest, kes enne hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli suunamist olid õpilastega tegelenud, nimetasid õpilased sagedamini logopeedi või eripedagoogi, psühholoogi, sotsiaalpedagoogi, psühhiaatrit, kusjuures hariduslike erivajadustega õpilastel oli olnud ka kokkupuuteid politseiga. 10% õpilastest märkis, et nad ei saanud mingit abi. Sotsiaalvõrgustiku liikmetena märgiti ka majanduspersonali, vanemaid, pere liikmeid, sugulasi ja eakaaslast.

Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli personali hinnangud õpilase sotsiaalvõrgustikule enne kooli saabumist langesid kokku õpilaste endi hinnanguga, samas teadvustati võrgustiku liikmete väga olulist tähtsust mitteformaalsete võrgustikuliikmete vallas (lähikondsed kodus- vanemad, sugulased, sõbrad, tuttavad, naabrid). Lisaks sellele laiendati ka hariduslike erivajadustega õpilaste koolide õppurite sotsiaalvõrgustiku liikmeskonda spetsialisti- lastekaitsetöötaja näol.

3.1.3 Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis viibijate tugisüsteemi olemus enne internaatkooli suunamist.

Abi laad, mida hariduslike erivajadustega õpilased nende enda hinnangul eelmises koolis võrgustikutöös said, oli järgmine: ligikaudu pooltest juhtudest märkisid õpilased, et abi olemus seisnes õpiabis ning mõningal määral juhtudest (7 %) selles, et nendega vesteldi, neid kuulati või anti nõu ning nende probleeme aidati lahendada. 10 % õpilastest täheldas, et eelmises koolis nad ei saanud kelleltki abi, 7 % õpilastest ei teadnud või ei mäletanud, millist abi nad eelmises koolis said. (tabel 5).

Tabel 5. Abi saamise laad eelmises koolis õpilaste hinnangul (vastuste kategooriad protsentides)

Küsimus: Abi, mis ma eelmises koolis sain, oli järgmine (milline?).	%
Ei saanud abi	9,68
Ei tea, ei mäleta	6,45
Abi õppimisel	38,71
Vestlus / nõuandmine / probleemide lahendamine	6,45
Usaldus / toetus / arusaamine	1,29
Kaitsmine (eakaaslaste vägivalda eest)	1,94
Abi oma käitumise parandamisel, viisaka käitumise õppimisel	1,29
Abi enese toimetulekuoskuse omandamisel	1,29

Lisaks märgiti veel, et abi, mis nad eelmises koolis said, oli järgmine: usaldus, kaitsmine eakaaslaste vägivalda eest, abi oma käitumise parandamisel ja viisaka käitumise õppimisel ning enese toimetulekuoskuste õpetamisel.

Seega peaaegu pooltel juhtudest (enne hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli) oli tegemist õpiabi ning vestluse ja nõustamisega ning ülejäänud juhtudel sotsiaalvõrgustik õpilastel puudus.

3.2. Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis viibivate õpilaste sotsialvõrgustiku liikmed ja tugisüsteemi olemus internaatkoolis viibimise ajal

3.2.1 Hariduslike erivajadustega õpilaste sotsialvõrgustiku liikmed internaatkoolis viibimise ajal.

Uurimistulemused näitasid, et ligikaudu 5 % õpilastest arvas, et nad ei saa hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis kellelki abi. Kõige enam said hariduslike erivajadustega internaatkoolide õpilased abi klassijuhatajalt ja õpetajalt, mõlemalt 36 %. Õpilased täheldasid, et saadakse abi psühholoogilt (10 %), kasvatajalt (8 %), sotsiaaltöötajalt ja sotsiaalpedagoogilt (5 %). Väike osa õpilasi (1 %) tõi välja, et ei mäleta või ei tea, missugust abi nad internaatkoolist saavad või siis aitavad end ise või saavad abi kõigilt. (tabel 6).

Tabel 6. Õpilaste sotsialvõrgustiku liikmed hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolides õpilaste hinnangul protsentides

Küsimus: Praeguses koolis saan ma kõige enam abi (kellelt?)	%
Ei saa kellelki abi	4,52
Ei mäleta, ei tea	0,65
Õpetaja	35,48
Klassijuhataja	36,13
Kasvataja	7,74
Logopeed	1,94
Sõbrad / klassikaaslased	1,29
Direktor	1,94
Lapsevanem (ema)	1,29
Pereliige (õde)	0,65
Sotsiaaltöötaja / sotsiaalpedagoog	4,52
Arvutispetsialist	0,65
Psühholoog	9,68
Abiõpetaja	1,29
Aitan end ise	0,65
Kõikidelt	0,65

Keskendudes spetsialistide võrgustikule, kes õpilasega hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis tegeles, ilmnes uurimusest, et põhiliseks võtmeisikuks oli klassijuhataja (89 % juhtudest), järgnesid aineõpetaja (67 %), kasvataja (65 %), kooli juhtkonna liikmed (õppealajuhataja 55 % ja direktor 36 %).

Lisaks sellele näitasid tulemused, et hariduslike erivajadustega õpilaste sotsialvõrgustikku kuulusid spetsialistidest logopeed või eripedagoog (50 %), meditsiiniõde ja arst, mõlemal juhul 43 %, psühholoog ning sotsiaalpedagoog, mõlemal 39 %, huvijuht (30 %) (tabel 7). Tugivõrgustiku liikmetena oli nimetatud ka majanduspersonali (kokatädi, sööklatädid, koristaja, töömees), sekretäri, tugiisikut, vanemaid ja eakaaslast.

Tabel 7. *Spetsialistide sotsialvõrgustiku liikmed õpilaste hinnangul hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis viibimise ajal*

Küsimus: Selles koolis tegeleb minuga ...	%
Aineõpetaja	67,1
Arst	42,58
Arvutispetsialist	25,81
Direktor	35,48
Huvijuht	29,68
Kasvataja	65,16
Klassijuhataja	89,03
Kriminaalhooldustöötaja	3,23
Logopeed või eripedagoog	50,32
Meditsiiniõde	43,23
Politsei	13,55
Psühhiaater	13,55
Psühholoog	38,71
Sotsiaalpedagoog	38,71
Sotsiaaltöötaja	18,06
Turvamees	2,58
Õppealajuhataja	54,84

Õpilaste sotsialvõrgustikku kuuluvad liikmed hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolides pedagoogilise personali hinnangul olid kõige sagedamini klassijuhataja (98 % juhtudest), eripedagoog (95 %), kasvataja (95 %), psühholoog (95 %), sotsiaalpedagoog

(95 %), õine kasvataja (95 %), aineõpetaja (93 %), direktor (93 %), õppealajuhataja (93 %), logopeed (87 %), meditsiiniõde (87 %) ja arst (81 %).

Hariduslike erivajadustega õpilaste sotsialvõrgustikku kuulusid sagedamini veel järgmised liikmed: arvutispetsialist (69 %), sõbrad (69 %), vanemad (67 %), huvijuht (64 %), politsei (57 %), sotsiaaltöötaja (55%), tuttavad (52 %), sugulased (50 %), psühhiaater (47,

62 %), naabrid (45,24 %), lastekaitsetõõtaja (35,71 %) ja kutseõppeõpetaja (35,71 %).

Sotsiaälvõrgustiku liikmena oli nimetatud ka majanduspersonali (kokatädi, sööklatädid, koristaja, tõõmees).

Kokkuvõtvat, 5 % juhtudest täheldasid hariduslike erivajadustega internaatkoolide õpilased sotsiaälvõrgustiku puudumist koolis, ülejäänud juhtudel, kui märgiti sotsiaälvõrgustiku olemasolu, oli võtmeisikuks eelkõige klassijuhataja. Sotsiaälvõrgustikku kuulusid veel ka aineõpetaja ja kasvataja. Sotsiaälvõrgustiku liikmetena nimetasid õpilased ka majanduspersonali, sekretäri, tugiisikut , vanemaid ja eakaaslast.

Hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaälvõrgustikku kuulus internaatkoolis veel ka kooli juhtkond (direktor ja õppealajuhataja).

Hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaälvõrgustikku kuulusid spetsialistidest sagedamini eripedagoog, logopeed, psühholoog, sotsiaalpedagoog, huvijuht , meditsiiniõde ja arst. Pedagoogiline personal pidas olulisteks sotsiaälvõrgustiku liikmeteks veel arvutispetsialisti, sotsiaaltõõtajat, psühhiaatrit, lastekaitsetõõtajat.

Lisaks sellele laiendati ka hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolide õppurite sotsiaälvõrgustiku liikmeskonda spetsialisti- kutseõppeõpetaja näol.

Väga olulisteks võrgustikuliikmeteks kodukohas peeti- vanemaid, naabreid, tuttavaid, sugulasi, eakaaslast ja politseid.

3.2.2 Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis viibivate õpilaste tugisüsteemi olemus internaatkoolis viibimise ajal.

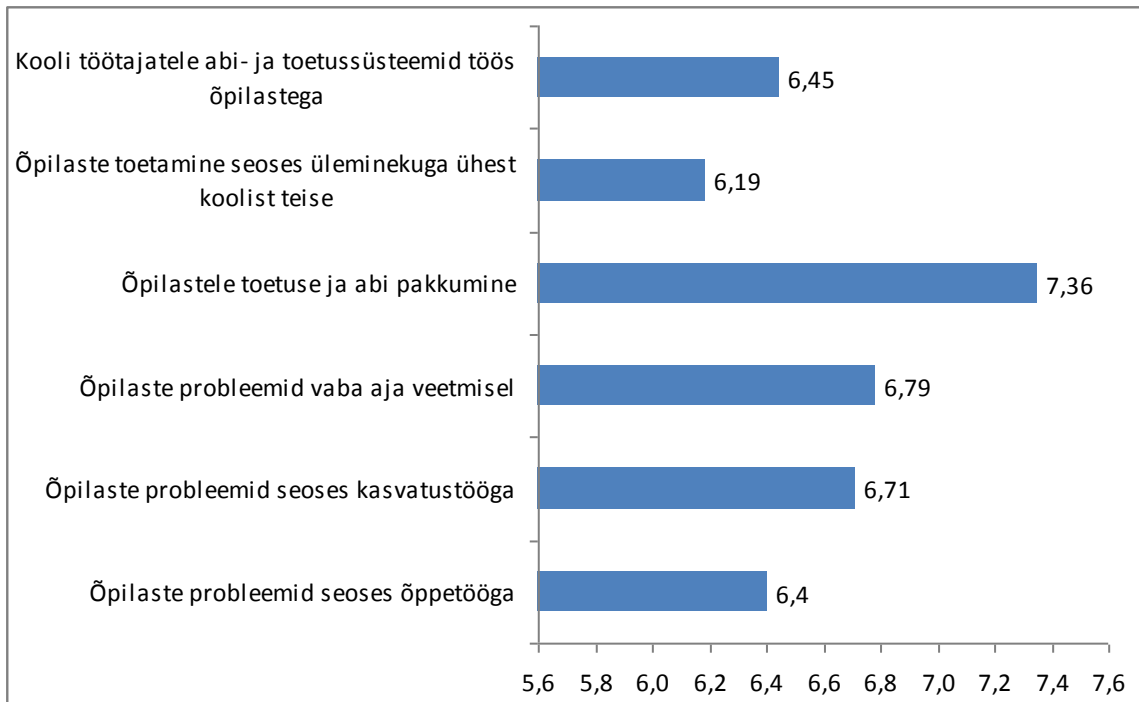
4 % õpilastest täheldas, et hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis ei saa nad kellelki abi või aitavad ennast ise. Ligikaudu pooltel juhtudest märkisid õpilased, et abi seisnes õpiabis ning (8 % juhtudest), et saavad abi kõiges ja (3 % juhtudest), et saavad abi enese toimetulekuoskuse omandamisel. Samuti märkisid õpilased (21% juhtudest), et abi olemus seisnes selles, et nendega vesteldi, neid kuulati või anti nõu ning nende probleeme aidati lahendada. Väike osa õpilasi (1 %) tõi välja, et abi seisnes kaitses kaaslaste vägivalla eest, kusjuures õpilased täheldasid ka abi seoses oma käitumise parandamisega. (tabel 8).

Tabel 8. Sotsialvõrgustiku liikmete poolt antava abi laad hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolides (uuritud õpilaste protsent)

Küsimus: Abi, mida ma saan praeguses koolis, on järgmine (milline?)	%
Ei saa abi või aitan end ise	3,87
Abi õppimisel	44,52
Vestlus / nõuandmine / probleemide lahendamine / ärakuulamine	21,29
Kaitsmine (eakaaslaste vägivalla eest)	1,29
Abi oma käitumise parandamisel, viisaka käitumise õppimisel	0,65
Abi enese toimetulekuoskuse omandamisel	3,23
Abi kõiges	7,74

Pedagoogilise personali hinnangud hariduslike erivajadustega õpilastele, lähtudes rakendatud meetmete efektiivsusest, on toodud joonis 2, kusjuures kõrgemad aritmeetilised keskmised näitavad vastavate meetmete efektiivsust 11-punktisel skaalal (0-meede on mitteefektiivne, 10-meede on väga efektiivne). Uurimusest ilmnes, et kõige efektiivsemalt rakenduvaks meetmeks internaatkoolides peeti õpilastele toetuse ja abi pakkumist, õpilaste vaba aja veetmisega ja probleemidega hakkamasaamist seoses kasvatustööga seonduvaid meetmeid.

Tõhususelt järgmisena mainis uuritud kolme internaatkooli pedagoogiline personal kooli töötajatele abi- ja toetussüsteemide loomist töös õpilastega ning õpilaste õppetööga seonduvat meetet. Üldiselt peeti kõige vähemtõhusaks meetmeks õpilaste toetamist seoses üleminekuga ühest koolist teise (joonis 1)



Joonis 1. Meetmete efektiivsus pedagoogilise personali hinnangul internaatkoolides (aritmeetilised keskmised hinnanguskaalal)

Õpilaste sotsialvõrgustiku töös rakendatavate meetmete olemust vaadeldi kolmelt tasandilt (individuaalne, grupi- ja kogu kooli tasand) lähtuvalt. Esimene seda valdkonda puudutav küsimus, mis kolme hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolide pedagoogilisele personalile esitati, puudutas rakendatud tõhusaimat meetet töös õpilastega. Uurimistulemused näitasid, et enamik (38 %) uuritavatest leidis, et selleks on individuaalne töö õpilastega ning õpilaste murede ja probleemide ärakuulamine ja vestlus (samuti 38 % juhtudest).

Ülejäänud juhtudel toodi välja koostöö tugispetsialistidega (24 %) ning koostöö vanematega (17 %), õpilase enesehinnangu tõstmine ja õpilase positiivsete omaduste ja käitumise märkamine (17 %), usaldussuhete loomine (14 %), (7 % juhtudest) märkis ära aega, (2 % juhtudest) ruumi ja materiaalseid võimalusi ja õpiraskuste varajast märkamist ja õpilaste toimikutega tutvumist. (tabel 9).

Tabel 9. *Meetmete tõhusus õpilaste abistamisel pedagoogilise personali hinnangul internaatkoolides (%)*

Küsimus: Minu praktikas on olnud kõige tõhusamaks viisiks õpilasi aidata see, kui...	%
Individuaalne töö õpilasega	38,1
Õpilaste murede, probleemide ärakuulamine, vestlemine	38,1
Koostöö tugispetsialistidega	23,81
Koostöö vanematega	16,67
Õpilase enesehinnangu tõstmine ja positiivse märkamise õpilases	16,67
Usaldussuhted õpilastega	14,29
Aeg, ruum, materiaalsed võimalused	7,14
Õpiraskuste varajane märkamine	2,38
Õpilaste toimetega tutvumine	2,38

Konkreetsete näidete analüüs (lähtudes vabavastusega küsimusele toodud näidetest seoses võimalusega õpilase probleemidega hakkama saada, pidades silmas individuaalset taset võrgustikutöös) näitas, et sagedamini rõhutati koostööd tugispetsialistidega (62 %), õpilaste murede ja probleemide ärakuulamist (26 %), individuaalse töö vajalikkust õpilastega (21 %), õpilaste suunamist uuringutele (17 %), koostööd vanematega (14 %), usaldussuhteid õpilastega (10 %) ning õpilases positiivse arengu märkamist ja õpilase enesehinnangu tõstmist (7 %) (tabel 10).

Tabel 10. *Tugimeetmete rakendamine (kategoriad) lähtuvalt indiviidi tasandist pedagoogilise personali hinnangul internaatkoolides (%)*

Küsimus : Toon mõne näite meie koolist, kui on rakendatud võimalust õpilaste probleemidega hakkamasaamisel, lähtudes üksikust õpilasest	%
Koostöö tugispetsialistidega	61,9
Õpilaste murede, probleemide ärakuulamine, vestlemine	26,19
Individuaalne töö õpilastega	21,43
Õpilaste suunamine uuringutele	16,67
Koostöö vanematega	14,29
Usaldussuhted õpilastega	9,52
Positiivse märkamise õpilases ja õpilase enesehinnangu tõstmine	7,14

Meetmed, lähtudes grupi tasandist seoses õpilaste probleemidega hakkamasaamisel võrgustikutöös, jaotati viide erinevasse kategooriasse (tabel 11).

Grupi tasandilt lähtuvad meetmed õpilaste toetamisel ja aitamisel olid uuritud hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolides järgmised: grupivestlused õpilastega ühiste probleemide lahendamisel (41 %), grupivestlused tugispetsialistidega (19 %), privileegide andmine kogu grupile või äravõtmine kogu grupilt (12 %), käitumisraskustega õpilaste klassi loomine (12 %) ja läbi grupi kui meediumi iga üksiku liikme mõjutamine seoses üleskerkinud distsipliiniprobleemidega (7 %) (tabel 11).

Tabel 11. *Tugimeetmete rakendamine (kategooriad) lähtuvalt grupi tasandist pedagoogilise personali hinnangul internaatkoolides (%)*

Küsimus: Toon mõne näite meie koolist, kui on rakendatud võimalust õpilaste probleemidega hakkamasaamisel, lähtudes tervest grupist õpilastest	%
Grupivestlused õpilastega ühiste probleemide lahendamisel	40 , 48
Grupivestlused tugispetsialistidega	19 , 05
Privileegide andmine kogu grupile või kogu grupilt äravõtmine	11 , 9
Käitumisraskustega õpilaste klassi loomine	11 , 9
Läbi grupi iga üksiku liikme mõjutamine seoses distsipliiniprobleemidega	7 , 14

Kogu kooli haaravate meetmete analüüsist seoses õpilaste toetamise ja aitamisega võrgustikutöös selgusid viis kategooriat : ühisüritused koolis, ennetuskampaaniad/ ülekoollised õpilaste koolitused (suitsetamine, vägivald, terved eluviisid, liikumispuudega lapse sotsialiseerumine koolis, kooli ajalugu), koosolekud / ümarlaud / supervisioon töötajatele koos tugispetsialistidega, ühiste reeglite kehtestamine õpilastele (hügieen, jalanõude kandmine, suitsetamine) ning karistamine (õppetööst kõrvaldamine) (tabel 12).

Tabel 12. Tugimeetmete rakendamine (kategoriad) lähtuvalt kogu kooli tasandist pedagoogilise personali hinnangul internaatkoolides (%)

Küsimus: Toon mõne näite meie koolis, kui on rakendatud võimalust õpilaste probleemidega hakkamasaamisel, lähtudes kogu kooli haaravatest meetmetest	%
Ühisüritused koolis	28, 57
Ennetuskampaaniad / ülekoollised õpilaste koolitused	14, 29
Koosolekud / ümarlaud / supervisioon töötajatele koos tugispetsialistidega	30, 95
Ühiste reeglite kehtestamine õpilastele	16, 66
Karistamine	7, 14

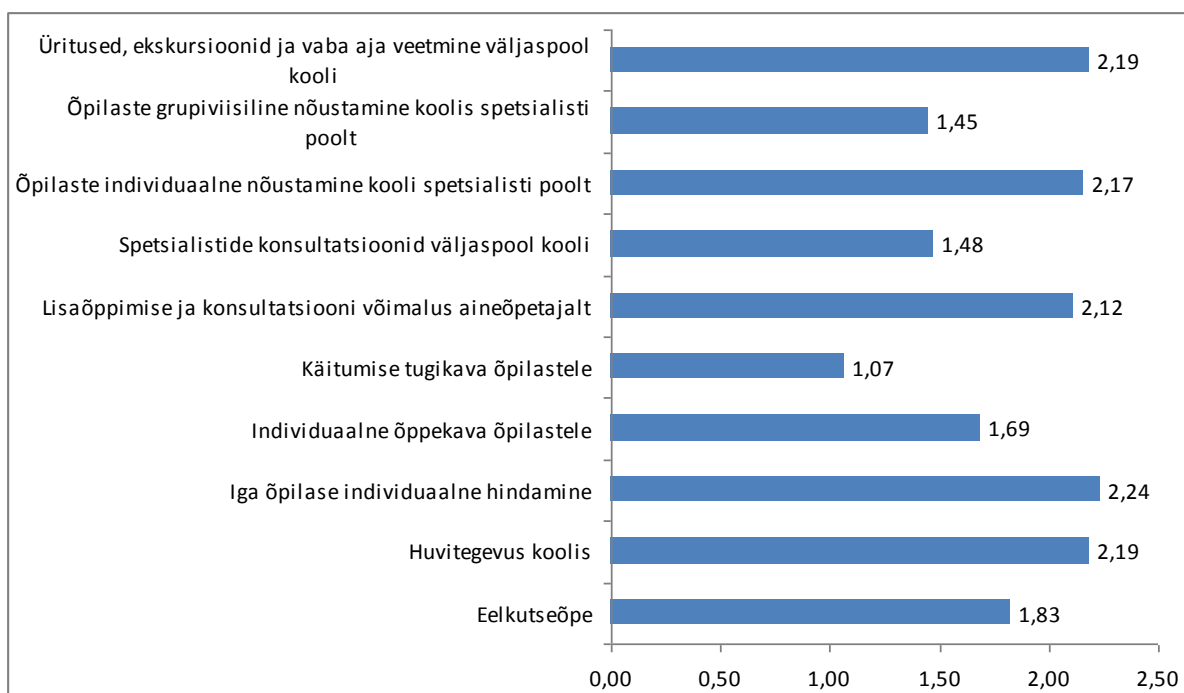
Pedagoogilise personali liikmetele kolmes hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis esitati küsimus selle kohta, kui sageli rakendatakse nende internaatkoolides erinevaid õpilaste tugisüsteemi puudutavaid meetmeid (joonis 4, esimene veerg).

Uurimustulemustest ilmses, et kõige enam rakendusid need meetmed, mis olid suunatud õpilase individuaalsusele, nendeks olid iga õpilase individuaalne hindamine ja õpilaste individuaalne nõustamine koolis spetsialisti poolt.

Teise meetmete grupina, mida hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolides suhteliselt sagedasti kasutati, oli õpilaste vaba aja veetmisega seonduv- üritused, ekskursioonid ja vaba aja veetmise võimalused väljaspool kooli ning huvitegevus koolis .

Õppimist puudutavatest meetmetest rakendusid õpilaste tugisüsteemis – lisaõppimise ja konsultatsiooni võimalus õpetajalt, eelkutsuõpe ja individuaalne õppekava õpilastele. Vähem realiseerusid hariduslike erivajadustega õpilaste koolides kaks tugimeedet õpilastele: spetsialistide konsultatsioonid väljaspool kooli ja õpilaste grupiviisiline nõustamine koolis spetsialisti poolt.

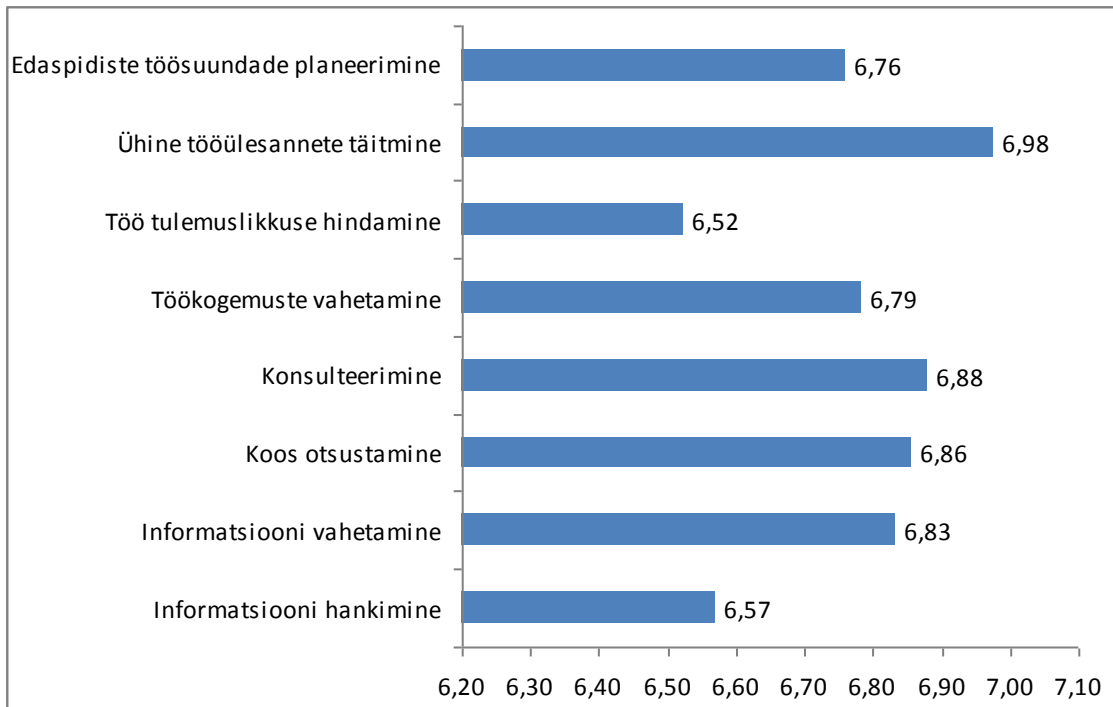
Kõige väiksemas ulatuses meetmetest realiseerus käitumise tugikava õpilastele. (joonis 2).



Joonis 2. Õpilaste tugimeetmete olemus pedagoogilise personali hinnangul internaatkoolides. Aritmeetilised keskmised hinnanguskaalal (3- väga sageli, kuni 0 – üldse mitte)

Viimaseks aspektiks, mida seoses võrgustikutööga hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolides uuriti, oli õpilaste tugivõrgustiku koostöövõimaluste efektiivsus koolide pedagoogilise personali hinnangul.

Uurimistulemused näitasid, et kõiki kaheksat (info hankimine ja vahetamine, koos otsustamine, konsulteerimine, töökogemuste vahetamine, töö tulemuslikkuse hindamine, ühine tööülesannete täitmine ja edaspidiste töösuundade planeerimine) koostöoaspekti peeti üldiselt efektiivseteks võrgustikutöös õpilaste probleemidega hakkamasaamisel, kusjuures kõige olulisemana toodi välja ühist tööülesannete täitmist. (joonis 3).



Joonis 3. Õpilaste sotsialvõrgustiku koostöövõimaluste efektiivsus pedagoogilise personali hinnangul internatkoolides. Aritmeetilised keskmised hinnanguskaalal (10- väga efektiivne , kuni 0- üldse mitte efektiivne)

Kokkuvõtvalt, õpilaste hulk hariduslike erivajadustega õpilaste internatkoolides, kes abi koolis ei saanud, oli ligikaudu 5 % , kusjuures ülejäänud juhtudel oli abi laad võrgustikutöös eelkõige abi seoses õppimisega ning vestlus ja nõustamine.

Hariduslike erivajadustega õpilaste internatkoolides funktsioneeris õpilaste sotsialvõrgustik lähtuvalt koostöövõimalustest efektiivselt põhinedes info hankimisel ja vahetamisel, koos otsustamisel, konsulteerimisel, töökogemuste vahetamisel, töö tulemuslikkuse hindamisel ühiste tööülesannete täitmisel ning edaspidiste töösuundade planeerimisel .

Hariduslike erivajadustega õpilaste internatkoolides olid tõhusamalt rakendatud võrgustikutöös õpilastele toetuse ja abi pakkumine. Kõige vähem esines hariduslike erivajadustega õpilaste internatkoolides võrgustikutöös meetmeid, mis seostusid kooli töötajatele abi- ja toetussüsteemide pakkumisega, õpilaste probleemide lahendamisel seoses õppetöoga ning õpilaste toetamisega üleminekul ühest koolist teise. Efektiivseimaks võrgustikutöös õpilastele toetuse ja abi pakkumisel peeti indiviidi tasandit võrreldes grupi ja kogu kooli haarava tasandiga. Täpsustades uurimistulemusi seoses indiviidi tasandiga võrgustikutöös – individuaalne töö ning usaldussuhete loomine õpilastega nende probleemide

lahendamisel ja positiivse arengu õhutamise, õpilaste suunamine uuringutele, koostöö vanematega ning tähtsaimaks peeti koostööd tugispetsialistidega.

Võrgustikutöö meetmed õpilaste toetamisel ja abistamisel, mis lähtusid grupitasandist, olid: grupivestlused, grupi kui meediumi kasutamine selle liikmete käitumise mõjutamisel ning privileegide andmine kogu grupile või äravõtmise kogu grupilt mõjutamiseks üksikuid grupiliikmeid ning käitumisraskustega õpilaste klassi loomine .

Võrgustikutöö kogu kooli haaravalt realiseerus hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis eelkõige ühisüritustega koolis, tähtsaks peeti koosolekuid, ümarlauda ning supervisiooni töötajatele koos tugispetsialistidega, ennetuskampaaniaid ja ülekoolilisi õpilaste koolitusi, ühiste reeglite kehtestamist õpilastele (hügieen, jalanõude kandmine, suitsetamine) koolis ning karistamist (õppetööst kõrvaldamine).

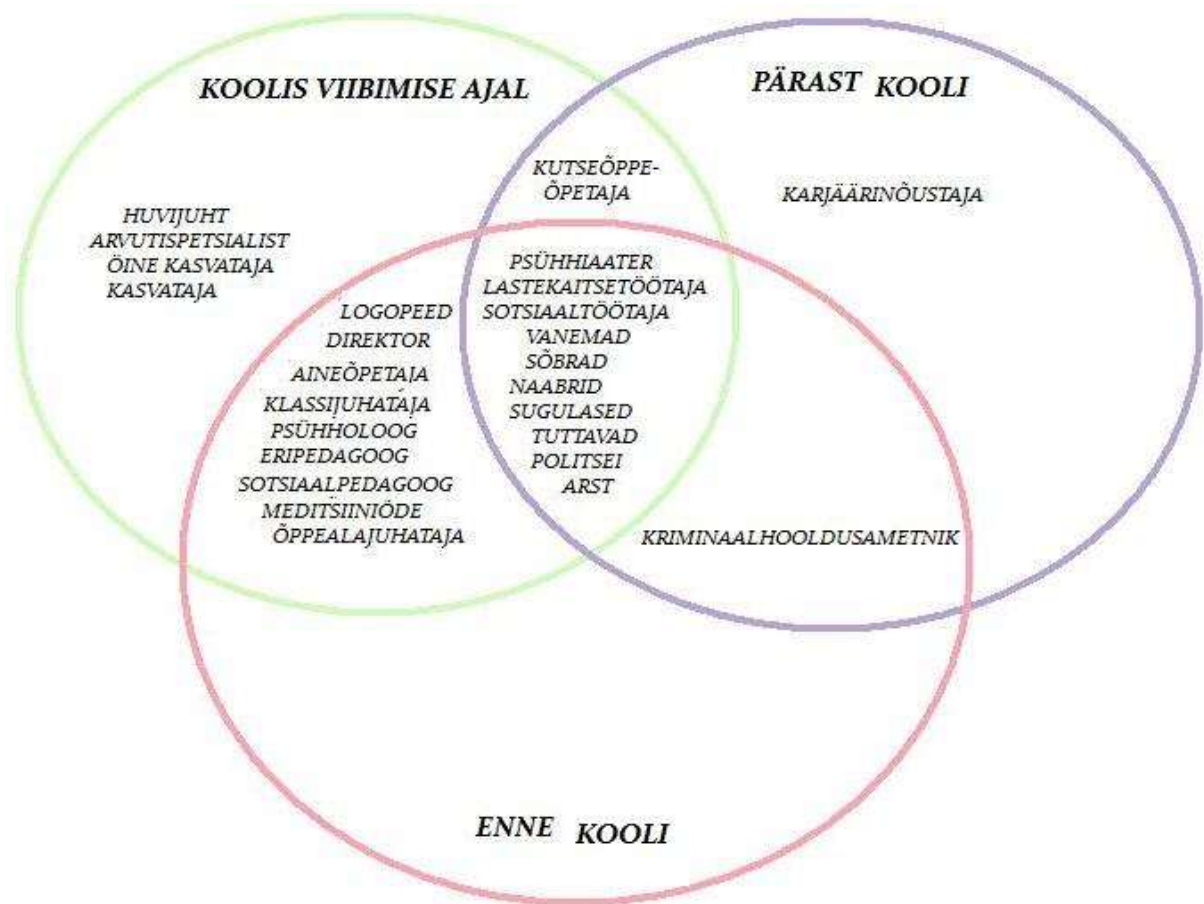
Õpilaste põhilised tugisüsteemid hariduslike erivajadustega õpilastele haarasid enda alla kolm valdkonda: (1) iga õpilase individuaalset hindamist, lisaõppimist ja konsultatsioonivõimalust aineõpetajalt, (2) õpilaste individuaalset nõustamist kooli spetsialisti poolt ja (3) vaba aja veetmise võimalustena nii kooli huvitegevust kui ka tegevust väljaspool kooli.

3.3. Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis viibivate õpilaste sotsiaalvõrgustiku liikmed pärast internaatkoolist lahkumist

Õpilaste sotsiaalvõrgustiku liikmeteks kolme uuritud internaatkooli pedagoogilise personali hinnangul pärast õpilase hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolist lahkumist olid järgmised inimesed: vanemad (66,67 % juhtudest), sõbrad (61,90 %), tuttavad (61,90), sugulased (54,76 %), sotsiaaltöötaja (54,76 %), kutseõppeõpetaja (47,62 %), karjäärinõustaja (42,86%), politsei (42,86 %), arst (40,48 %), lastekaitse töötaja (40,48 %), naabrid (40,48 %), psühhiaater (30,95 %) ja kriminaalhooldusametnik (26,19%).

Seega, hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaalvõrgustik pärast nendest internaatkoolidest lahkumist koosnes lähikondsetest (vanemad, sõbrad, tuttavad, sugulased, naabrid), sotsiaaltöötajatest, lastekaitsetöötajatest, politseitöötajatest ja kriminaalhooldusametnikest.

Hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaalvõrgustikku kuulusid veel kutseõppeõpetaja, karjäärinõustaja, arst ja psühhiaater.



Joonis 4. Õpilase sotsialvõrgustiku liikmed enne internaatkooli, internaatkoolis viibimise ajal ja pärast hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolist lahkumist pedagoogilise personali hinnangul

ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja sotsiaälvõrgustiku liikmed, abi laad ja sotsiaälvõrgustikus rakendatavad meetmed kolmes hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolides õpilaste ja pedagoogilise personali hinnanguil.

Läbiviidud uurimus tõi välja hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaälvõrgustiku liikmed enne internaatkooli suunamist, koolis viibimise ajal ning pärast koolist lahkumist ning nende abi laadi. Samuti tõi uurimus välja õpilastele rakendatavad meetmed koolides ning nende tõhususe õpilaste abistamisel.

Töö autor tugines kirjanduses esitatud Bronfenbrenneri sotsiaälökoloogilisele teooriale võrgustikutöö käsitlemisel, mis andis uurimusele käsitlemise raamistiku ning aitas mõista uuritavate abistavate suhete võrgustikku üldse keskendudes võrgustikule koolis.

Uurimusest ilmnest, sama, mida väitsid Klefbeck ja Ogden (2001), et lapse tähtsaimaks tugisambaks on tema perekond. Hariduslike erivajadustega õpilaste koolide pedagoogiline personal oli õpilase sotsiaälvõrgustiku liikmetena enne nendesse kooli suunamist kõige sagedamini ära toonud vanemad, sugulased ja sõbrad.

Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli tulles muutub kooli kui õppeasutuse roll ning ka kodusüsteem kannab varasemast teistlaadset rolli. Need süsteemid toimivad teineteist mõjutades.

Pedagoogiline personal oma hinnangutes oli pidanud lastevanemate ja spetsialistide koostööd tähtsaks. Seega kinnitas uurimus teoreetilises osas väljatoodud (Henberg, 2002) arvamust, et koostöös osaleksid nii vanemad kui ka spetsialistid.

Hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli suunatud õpilaste jaoks keskmiselt oli praegune kool teine, kus neil oli tulnud käia, kusjuures ilmnest tendents, et oli ka neid õpilasi, kes olid käinud enne sellese internaatkooli sattumist läbi kaks-kolm, isegi neli kooli.

Hariduslike erivajadustega õpilaste kontingent komplekteerus uuritud internaatkoolides eelkõige tavakoolide (nii algkoolide, põhikoolide kui ka gümnaasiumide), koduste laste ja lasteaiast tulnud õpilaste baasil ning toimub õpilaskontingendi liikumine hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolide vahel.

Ilmnest, et õpilased pidasid põhiliseks põhjuseks, miks nad hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli sattusid, õpiraskusi ja kehvi hindeid, samuti märgiti halba käitumist ning terviseprobleeme.

Õpilased kaldusid pidama hariduslike erivajadustega kooli sattumise põhjuseks ka seda, et ise taheti siia tulla, ema pani või siis arstide soovitusel.

Lisaks eeltoodule kaldusid õpilased pidama internaatkooli sattumise põhjusena veel koolist põhjusest puudumist, aga ka õpetajatele vastuhakkamist ja mitteõppimist.

Õpilaste arvates olid internaatkooli sattumise põhjused veel seotud õpetajate negatiivse ja tõrjuva suhtumisega ning vägivallega koolis.

Internaatkooli sattumise põhjuseks arvati ka elukoha muutust ning oli õpilasi, kes ei teadnud põhjust, miks nad sellesse kooli sattusid.

10 % õpilastest arvas, et eelmises koolis, kus nad käisid, puudus neil abistav sotsiaalvõrgustik. Õpilase abistav sotsiaalvõrgustik eelmises koolis ja ka pärast hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolist lahkumist, oli sarnane-koosnes lähikondsetest kodus ja sotsiaaltöötajast, lastekaitsetöötajast ja politseist. Ka Kõivu (2007) uurimistulemustest selgusid samad tulemused.

Kõige enam, enne hariduslike erivajadustega õpilaste kooli, saadi abi õpetajalt, klassijuhatajalt, kasvatajalt või pikapäevarühmaõpetajalt ja logopeedilt .

Henberg`i ja Ilves`e (2003: 30-31) läbiviidud uurimusest selgus, et probleemid koolielu korralduses, materiaalses olukorras ja õpetajatega suhtlemises jõuavad sagedamini klassijuhatajateni.

Uuriija oma uurimustöö käigus leidis sellega samuti kinnitust, et klassijuhataja on võtmeisik.

Kidron (1988) väidab, koostööks on palju võimalusi: info hankimine ja vahetamine, konsulteerimine, töökogemuste üksteisele vahendamine, ühine tööülesannete täitmine, ühine tööde korraldamine, töö tulemuslikkuse ühine hindamine, partneri puhtmoraalne toetamine, projektitöö.

Uurimusest järeldub, et kõiki kaheksat (info hankimine ja vahetamine, koos otsustamine, konsulteerimine, töökogemuste vahetamine, töö tulemuslikkuse hindamine, ühine tööülesannete täitmine ja edaspidiste töösuundade planeerimine) koostööaspekti peeti üldiselt efektiivseteks võrgustikutöös õpilaste probleemidega hakkamasaamisel, kusjuures kõige olulisemana toodi välja ühist tööülesannete täitmist.

Henberg ja Ilves (2003) peavad oluliseks koolis tehtava võrgustikutöö puhul lapse psühhosotsiaalsete probleemide avastamist ning sotsiaalvõrgustiku loomist.

Uurimustulemused kinnitasid, et sotsiaalvõrgustiku abi laad hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis on suunatud lapse probleemide lahendamisele.

Abi laad, mida hariduslike erivajadustega õpilased eelmises koolis võrgustikutöös said, seisnes õpiabis, nendega vesteldi, neid kuulati või anti nõu ning nende probleeme aidati lahendada.

Tüüna (1996) väidab, et igas inimeses peitub vajadus millegagi silma paista, milleski edu saavutada ning selleks annab hea võimaluse huvitegevus.

Uurimuse tulemustest nähtub, et kõige efektiivsemalt rakenduvaks meetmeks koolides peeti õpilastele toetuse ja abi pakkumist, õpilaste vaba aja veetmisega ja probleemidega hakkamasaamist seoses kasvatustööga seonduvaid meetmeid.

Tõhusamateks peeti abi- ja toetussüsteemide loomist töös õpilastega ning õpilaste õppetööga seonduvat meetet. Üldiselt peeti kõige vähemtõhusaks meetmeks õpilaste toetamist seoses üleminekuga ühest koolist teise.

Kukk (1996) väidab, et erikoolides on 1.-3. klassi õpilaste arv tunduvalt väiksem kui 4. ja 5. klassis. See viitab meie ebapiisavale pedagoogilisele nõustamisele, sest õpilaste arvu tunduv suurenemine erikoolide 5. ja 6. klassis näitab tavakooli integreeritud õpetuse praaki-osa erivajadustega õpilastest suunatakse erikooli, kuid soodusaja suhtes oluliselt hilinenult.

Uuritud koolide õpilaste arvust võib järeldada, et see väide osutub tõeseks, sest õpilaste arv vanemates klassides on suurem.

Samuti tõi uurimus välja õpilastele rakendatavad meetmed internaatkoolides ning nende tõhususe õpilaste abistamisel. Samuti tõi uurimus välja tugisüsteemide rakendamise indiviidi, grupi ja kogu kooli tasandil. Toodi välja ka sotsiaalvõrgustiku olemus, sotsiaalvõrgustiku koostöövõimalused ning nende abi laad.

Uurimuses püstitatud hüpotees, et hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaalvõrgustiku võtmeisikuteks on nii eakaaslased, kui ka koolis õpilastele professionaalset abi andvad täiskasvanud, leidis kinnitust ja täpsustus. Koolis, kus õpilased enne hariduslike erivajadustega internaatkooli käisid oli võtmeisikuks klassijuhataja. Toodi välja veel õpetaja, kasvataja ja pikapäevaõpetaja. Spetsialistidest nimetati logopeedi või eripedagoogi, psühholoogi, sotsiaalpedagoogi ja psühhiaatrit. Sotsiaalvõrgustiku liikmetena toodi ära ka eakaaslased, lisaks märgiti veel majanduspersonali. Internaatkoolis oli õpilase sotsiaalvõrgustiku võtmeisikuks oli klassijuhataja ja eakaaslased, kusjuures võrgustikku kuulusid veel kasvataja, aineõpetaja. Spetsialistidest kuulusid õpilase sotsiaalvõrgustikku sagedamini eripedagoog, psühholoog, sotsiaalpedagoog, logopeed, meditsiiniõde, arst ning kooli juhtkond. Samuti märgiti ära majanduspersonal.

Siit järeldub, et nii enne internaatkooli tulekut kui ka internaatkooli ajal on õpilase võtmeisikuks klassijuhataja, olulised on ka eakaaslased. Internaatkoolis on õpilase sotsiaalvõrgustik laienenud mitme erineva spetsialisti võrra. Märkimist väärib, et õpilased olid sotsiaalvõrgustiku liikmena toonud välja majanduspersonali.

Pedagoogilise personali vastustest võib järeldada, et pärast internaatkooli lõpetamist

jääb hariduslike erivajadustega õpilase sotsiaälvõrgustik väiksemaks, eriti spetsialistide poolest.

Kõige enam spetsialistidest ümbritsetud oli hariduslike erivajadustega õpilase sotsiaälvõrgustik internaatkoolis.

Uurimistulemused näitasid, et ligikaudu 5 % õpilastest arvas, et nad ei saa hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis kellelki abi.

Autori arvates võib oletada, et hariduslike erivajadustega laste internaatkooli õpilased ei pruugi alati mõista abi olemust. Neil võib realselt abistav sotsiaälvõrgustik olemas olla, aga nad ei oska seda teadvustada endale.

Uurimuses püstitatud teine hüpotees, et hariduslike erivajadustega internaatkooli õpilaste abi võrgustikutöös seisneb õpiabis, vestluses, ära kuulamises või nõu andmises ning probleemide lahendamises, leidis kinnitust. Käesolevast uurimusest toodi välja veel, et abi seisnes ka kaitses kaaslaste vägivalda eest, kusjuures õpilased täheldasid ka abi seoses oma käitumise parandamisel ja enese toimetulekuoskuse omandamisel.

Käesolev uurimus on abiks nii spetsialistidele kui ka lapsevanematele, tutvumaks, kes on hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaälvõrgustiku liikmed ning missugust abi on õpilased saanud ning saavad ja millised meetmed on kõige efektiivsemad tööks hariduslike erivajadustega õpilastega. Edaspidi võib uurimusele kaasata ka lapsevanemad.

Kokkuvõtteks võib öelda, et uurimus täitis oma eesmärgi, läbiviidud uurimus andis ülevaate hariduslike erivajadustega internaatkooli õpilaste sotsiaälvõrgustikust enne internaatkooli saabumist, internaatkoolis viibimise ajal ja pärast internaatkoolist lahkumist.

KOKKUVÕTE

Hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaälvõrgustik ja abi laad internaatkoolides

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja sotsiaälvõrgustiku liikmed, abi laad ja sotsiaälvõrgustikus rakendatavad meetmed kolmes hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolides õpilaste ja pedagoogilise personali hinnanguil.

Uurimuses osalesid kolme hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkooli 1.-9.klassi õpilased, kes osalesid ankeetküsitluses-155 õpilast, kellest meessoost oli 106 ja naissoost 49 subjekti ja 42 pedagoogilise personali liiget, kellest olid mehed 3 ja 39 naised.

Uurimuse eesmärkidest lähtuvalt koguti andmeid nii kõikidelt õpilastelt hariduslike erivajadustega õpilaste koolis kui ka pedagoogiliselt personalilt.

Läbiviidud uurimus tõi välja, et hariduslike erivajadustega õpilaste sotsiaälvõrgustiku võtmeisikuteks olid nii eakaaslased, kui ka koolis õpilastele professionaalset abi andvad täiskasvanud enne internaatkooli saabumist, koolis viibimise ajal ja pärast koolist lahkumist.

Uurimusest selgus, et võtmeisikuks hariduslike erivajadustega õpilaste koolis oli klassijuhataja.

Hariduslike erivajadustega õpilaste abi laad, mis seisnes õpiabis, vestluses, ära kuulamises või nõu andmises ning probleemide lahendamises oli muutunud hariduslike erivajadustega õpilaste internaatkoolis tõhusamaks võrreldes enne sellesse kooli õppima asumist.

Võtmesõnad: sotsiaälvõrgustik, hariduslikud erivajadused, kaasav haridus, võrgustikutöö.

ABSTRACT

Social network and support of students with special educational needs in boarding schools

The goal of this paper was to describe the social network members, nature of the assistance and methods, that are being implemented in the social network, in three boarding schools for students who have special educational needs, by the students and their teachers.

1.-9. class students participated in the survey from three schools for students who have special educational needs- 155 pupils, of whom 106 were male and 49 female subjects and 42 teaching staff members, of whom three were men and 39 women.

Based on the objectives of the study, data was collected from all of the students in the school, for special educational needs, and school pedagogical personnel.

The conducted study revealed that the social network key persons for students, who have special educational needs, were their peers as well as school's students professionally assisting adults before the arrival to boarding school, during the stay in school and after leaving school.

The study revealed that the key person in the school, for special educational needs, was the class teacher.

The nature of assistance in the boarding schools, for students who have special educational needs, that consisted of learning assistance, conversation, listening or giving advice and solving problems, had become more efficient compared to the results that were before they started studying in those schools.

Key words: social network, students with educational needs, inclusive education, networking.

TÄNUSÕNAD

Täna magistritöö juhendajat Kristi Kõivu pikaajalise ja abivalmis koostöö eest.

AUTORSUSE KINNITUS

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

KASUTATUD KIRJANDUS

- Aas, K. (2010). Kodu ja kooli koostöö. Tartu Linnavalitsus haridusosakond. Norra Lillegardeni tugikeskus.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd Ed. Oxford: Elsevier.
- Eesti Vabariigi haridusseadus. (1992). Külastatud 05.05.2013 aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/102072012010>
- Eesti Vabariigi lastekaitse seadus. (1992). Külastatud 05.05.2013. aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/121032011050>
- Eesti Vabariigi põhiseadus. (1992). Külastatud 05.05.2013. aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/127042011002>
- Frostad, P., Mjaavatn, P. & Pijl, S. (2011). The Stability of Social Relations among Adolescents with Special Educational Needs (SEN) in Regular Schools in Norway. *London Review of Education*, v9n1p83-94Mar
- Fullan, M. (2006). Uudne arusaam haridusmuutustest. Tartu: Atlex.
- Henberg, A. (2002). Kooli- võrgustikutöö hetkeseis Eestis. Võrgustikutöö osapoolte koolitusvajadused. T. Edovald (Toim), Laps, haridus ja toetav võrgustik, ettekanded. Tallinn: Lastekaitse Liit.
- Henberg, A. & Ilves, R. (2003). Võrgustikutööst koolis. T. Edovald (Toim), Võrgustikutöö võimalusi töös lastega. Tallinn: Lastekaitse Liit.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). Uuri ja kirjuta. Tallinn: Medicina
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. (2004). Õppeasutuse juhtimine. Tartu: El Paradiso.
- Kidron, A. (1988). Suhted töökollektiivis. Brigaaditöö. Tallinn: Valgus.
- Kiik, R. (2003). Võrgustikutöö võimalikkusest sotsiaaltöös. T. Edovald (Toim), Võrgustikutöö võimalusi töös lastega. Tallinn: Lastekaitse Liit.
- Kivirand, T. (1996). Tartu Kroonuaia Kool. Eripedagoogika. 3, 22. Eesti Eripedagoogide Liit.
- Kivirand, T. (2012). Kaasav haridus ja hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorraldus. K. Hanga, H. Voog (Toim), Heade praktikate kogumik. Käsiraamat sotsiaal- ja

- haridustöötajatele, kuidas kaasata puudega inimesi. Tallinn: EESTI PUUETEGA INIMESTE KODA.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2001). Laps ja võrgustikutöö. Tartu: Omanäolise Kooli Arenduskeskus.
- Korp, E. (1998). Lastekaitsetöö probleemid ja koolitusvajadused II osa. Lastekaitsetöö ametnikevõrgustik. Tallinn: LAPSE HÄÄLE KESKUS.
- Korp, E. (2002). Võrgustikutöö võimalused lapse aitamisel. Laps elu, probleemid ja lahendused. Rmt: Korp, E., Leppiman, A., Meres, T. & Vaher, A. (2002). Tallinn.
- Korp, E. & Rääk, R. (2004). Lastekaitsetöö kohalikus omavalitsuses. Käsiraamat. EV Sotsiaalministeerium: Tervise Arengu Instituut.
- Kukk, K. (1996). Uuendused Eesti eriõpetuses. Eripedagoogika. 3, 9. Eesti Eripedagoogide Liit.
- Kõiv, K. (2007). Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste koolid Eestis: ülevaade, Tartu: Vali Press OÜ.
- Kõrgesaar, J. (2002). Millises võrgustikus on Eesti hariduslike erivajadustega laps? T. Edovald (Toim), Laps, haridus ja toetav võrgustik, ettekanded. Tallinn: Lastekaitse Liit.
- Kõrgesaar, J. (2010). Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse, 2 väljaanne
Külastatud 05.05.2013 aadressil
<http://site.ebrary.com.ezproxy.utlib.ee/lib/tartuuniversity/docDetail.action?docID=10388630>
Lapse õiguste konventsioon. (1991). Külastatud 05.05.2013. aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>
- Лифинцев Д. В. & Анцута А. Н. (2012). Социально-педагогическая поддержка развития сети социальных связей депривированных подростков. Вестник Балтийского федерального университета им.И. Канта. Вып.11.С. 87-92.
- Lukk, K. (2007). Kooli ja kodu koostöö. T. Kuurme (Toim), EESTI KOOL 21. SAJANDI ALGUL: kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek. Tallinn: OÜ Vali Press.
- Malvet, M. (2002). Erivajadustega laste õpingute toetamine. T. Edovald (Toim), Laps, haridus ja toetav võrgustik, ettekanded. Tallinn: Lastekaitse Liit.
- Melchiorre, M. G., Chiatti, C., Lamura, G., Torres-Gonzales, F., Stankūnas, M., Lindert, J., Ioannidi-Kapolou, E., Barros, H., Macassa, G. & Soares, J. (2013). *Social Support, Socio-Economic Status, Health and Abuse among Older People in Seven European Countries*. Academic Journal, Vol. 8 Issue 1, p1.
- Mölder, A. (1996). Tallinna õpiraskustega lastest. Eripedagoogika. 3, 11-12. Eesti Eripedagoogide Liit.

- Parve, V. (2002). Lapse õigus haridusele- kelle asi see on? T. Edovald (Toim), Laps, haridus ja toetav võrgustik, ettekanded. Tallinn: Lastekaitse Liit.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). Külastatud 05.05.2013.aadressil*
<https://www.riigiteataja.ee/akt/110072012020>
- Püss, A. (2012). Erivajadusega laste kool. K. Hanga, H. Voog (Toim), Heade praktikate kogumik. Käsiraamat sotsiaal- ja haridustöötajatele, kuidas kaasata puudega inimesi. Tallinn: EESTI PUUETEGA INIMESTE KODA.
- Raudsepp-Alt, U. (2012). Erivajadustega lapse toetamine üldhariduse omandamisel. K. Hanga, H. Voog (Toim), Heade praktikate kogumik. Käsiraamat sotsiaal- ja haridustöötajatele, kuidas kaasata puudega inimesi. Tallinn: EESTI PUUETEGA INIMESTE KODA.
- Rebane, E. (2002). Õigus haridusele ja hariduskohustus-haridusseadustiku uuendamise tähtsajad. T. Edovald (Toim), Laps, haridus ja toetav võrgustik, ettekanded. Tallinn: Lastekaitse Liit.
- Rebane, E. (2003). Lapsesõbralik kool-vastutus ja võimalused. Sotsiaaltöö. 5,13.
- Rääk, R. (2003). Lastekaitse käsiraamat. Tallinna Sotsiaal-ja Tervishoiuamet.
- Selg, M. (2008). Lapsekesksuse tõlgendusi Eesti lastekaitse käsiraamatute võrgustikutöö juhistes. A. Rämmar (Toim). Vaateid teelahkmeilt. Sotsioloogia, sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika aktuaalseid probleeme Eestis (lk.167-188). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Stoen, J., Aas, K. & Grini, N. (2011). Ülevaade eesti üldhariduskooli ja lasteaia toimimisest kahe Tartu kooli ja lasteaia näitel. Tartu Linnavalitsus haridusosakond, Norra Lillegardeni tugikeskus.
- Tiko, A. (2000). Laps abivajajana. D. Kutsar (Toim), Lapsed Eestis. Tallinn: Ilo Prin
- Tulva, T. (1996). Sotsio-ökokultuuriline teooria lastekaitsetöö lähtekohana. K. Suislepp (Toim), Lastekaitse muutuv ühiskonnas. Tallinn: AS SPIN PRESS.
- Tüüna, E. (1996). Pärnu Eriinternaatkool. Eripedagoogika .3, 20. Eesti Eripedagoogide Liit.
- Virovere, A., Alas, R. & Liigand, J. (2005). Organisatsioonikäitumine. Tallinn: Külim.

LISAD

Lisa 1. Õpilase võrgustik

Kallis õpilane! Lõpuks palun avalda oma arvamusi ja kirjelda kogemusi, mis on Sul elus ette tulnud! Täname Sind ette austate ja avameelsete vastuste eest!

Eane sellesse kooli sattumist olen veel käinud järgmistes koolides (loetele, millistes?):

Võimane kool, kus ma enne seda sattumist käisin, oli

Arvan, et see kooli sattusin ma sellepärast, et

Võimases koolis, kus ma käisin sain ma kõige enam abi (kellelt?): Selles koolis, kus ma praegu käin, saan ma kõige enam abi (kellelt?):

Abi, mis ma eelmises koolis sain, oli järgmine (milline?):

Abi, mis ma selles koolis saan, on järgmine (milline?):

Tee palun ristike Selle sobivasse kastikesse!

Võimases koolis, kust ma siia tuln tegeles minuga:

- Aineõpetaja
- Arst
- Arvutispetsialist
- Direktor
- Huvijuh
- Kasvataja
- Klassijuhataja
- Kriminaalhooldustöötaja
- Logopeed või eripedagoog
- Meditsiinide
- Politsei
- Psühhiaater
- Psühholoog
- Sotsiaalpedagoog
- Sotsiaaltöötaja
- Turvarmees
- Õppealajuhataja
- Keegi muu (kes?)

Tee palun ristike Selle sobivasse kastikesse!

Selles koolis tegeleb minuga:

- Aineõpetaja
- Arst
- Arvutispetsialist
- Direktor
- Huvijuh
- Kasvataja
- Klassijuhataja
- Kriminaalhooldustöötaja
- Logopeed või eripedagoog
- Meditsiinide
- Politsei
- Psühhiaater
- Psühholoog
- Sotsiaalpedagoog
- Sotsiaaltöötaja
- Turvarmees
- Õppealajuhataja
- Keegi muu (kes?)

Lisa 2. Õpetaja võrgustik

Lp. õpetaja ja kasvataja! Oleme väga tänulikud, kui avaldaksite arvamust oma isiklike kogemuste põhjal kooli õppe- ja kasvatus töö kohta. Ankeet on anonüümne. Täname ette ausate ja avameelsete vastuste eest, mida kasutatakse vaid teaduslikul eesmärgil – üldistused peaksid pakkuma võimalusi kooli parandamiseks.

Minu praktikas on olnud kõige tõhusamaks viisiks õpilasi aidata ja toetada see, kui

Toon mõne näite meie koolist, kui on rakendatud võimalust õpilaste probleemidega hakkamasaamisel lähtudes üksikust õpilasest _____

Toon mõne näite meie koolist, kui on rakendatud võimalust õpilaste probleemidega hakkamasaamisel lähtudes terve grupi õpilasest _____

Toon mõne näite meie koolist, kui on rakendatud võimalust õpilaste probleemidega hakkamasaamisel lähtudes kogu kooli haaravatest meetmetest _____

Meetmete efektiivsus Teie koolis seoses erinevate probleemidega hakkamasaamisega. (Märgistage Teile sobiv koht igal hinnanguskaalal ristikesega!)

Õpilaste probleemid seoses õppetööga

Väga efektiivne hakkamasaamine 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 Üldse mitte efektiivne hakkamasaamine

Õpilaste probleemid seoses kasvatus tööga

Väga efektiivne hakkamasaamine 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 Üldse mitte efektiivne hakkamasaamine

Õpilaste probleemid vaba aja veetmisel

Väga efektiivne hakkamasaamine 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 Üldse mitte efektiivne hakkamasaamine

Õpilastele toetuse ja abi pakkumine

Väga efektiivne hakkamasaamine 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 Üldse mitte efektiivne hakkamasaamine

Õpilaste toetamine seoses üleminekuga meie koolist tavaellu

Väga efektiivne hakkamasaamine 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 Üldse mitte efektiivne hakkamasaamine

Kooli töötajatele abi- ja toetussüsteemid töös õpilastega

Väga efektiivne hakkamasaamine 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 Üldse mitte efektiivne hakkamasaamine

Kuivõrd sageli rakendatakse Teie koolis järgmisi meetmeid? (Märgistage Teile sobiv koht igal hinnanguskaalal ristikesega!)

Eelkatsõpe:	väga sageli	sageli	harva	üldse mitte
Huvitegevus koolis:	väga sageli	sageli	harva	üldse mitte
Individaalne iga õpilase arengu hindamine:	väga sageli	sageli	harva	üldse mitte
Individaalne õppekava õpilastele:	väga sageli	sageli	harva	üldse mitte
Käitumise tugikava õpilastele:	väga sageli	sageli	harva	üldse mitte
Lisaõppimise ja –konsultatsiooni võimalus aineõpetajalt:	väga sageli	sageli	harva	üldse mitte
Spetsialistide konsultatsioonid väljaspool kooli:	väga sageli	sageli	harva	üldse mitte
Õpilaste individuaalne nõustamine kooli spetsialistide poolt:	väga sageli	sageli	harva	üldse mitte
Õpilaste grupiviisiline nõustamine kooli spetsialistide poolt:	väga sageli	sageli	harva	üldse mitte
Üritused, ekskursioonid ja vaba aja veetmine väljaspool kooli:	väga sageli	sageli	harva	üldse mitte

Lisa 2. järg

Palun märgistage ristikesega Teie andmetel sobiv koht alljärgneva tabeli teises, kolmandas ja neljandas veerus!

Kelle poole sai/saab õpilane pöörduda abi ja nõu saamiseks teie andmetel?	Enne meie kooli saabumist	Meie koolis viibimise ajal	Pärast meie koolist lahkumist
Aineõpetaja			
Arst			
Arvutispetsialist			
Direktor			
Eripedagoog			
Huvijuht			
Karjäärinõustaja			
Kasvataja			
Klassijuhataja			
Kutseõppe õpetaja			
Kriminaalhooldusametnik			
Lastekaitse töötaja			
Logopeed			
Meditsiiniõde			
Naabrid			
Politsei			
Psühhiaater			
Psühholoog			
Sotsiaalpedagoog			
Sotsiaaltöötaja			
Sugulased			
Sõbrad			
Turvarnees			
Tuttavad			
Õpilasnõustaja			
Õpilasmavalitsus			
Õppealajuhataja			
Õine kasvataja			
Vanemad			
Keegi muu (kes?)			

Kuivõrd efektiivne on Teie arvates koostöö Teie koolis õpilaste probleemidega hakkamasaamisel? (Märgistage Teile sobiv koht igal hinnanguskaalal ristikesega!)

Informatsiooni hankimine

Väga efektiivne hakkamasaamine 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 Üldse mitte efektiivne hakkamasaamine

Informatsiooni vahetamine

Väga efektiivne hakkamasaamine 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 Üldse mitte efektiivne hakkamasaamine

Koos otsustamine

Väga efektiivne hakkamasaamine 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 Üldse mitte efektiivne hakkamasaamine

Konsulteerimine

Väga efektiivne hakkamasaamine 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 Üldse mitte efektiivne hakkamasaamine

Töökogemuste vahetamine

Väga efektiivne hakkamasaamine 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 Üldse mitte efektiivne hakkamasaamine

Töö tulemuslikkuse hindamine

Väga efektiivne hakkamasaamine 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 Üldse mitte efektiivne hakkamasaamine

Ühine tööülesannete täitmine

Väga efektiivne hakkamasaamine 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 Üldse mitte efektiivne hakkamasaamine

Edaspidiste töösuundade planeerimine

Väga efektiivne hakkamasaamine 10 - 9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 Üldse mitte efektiivne hakkamasaamine

Lagipidamisega

Kristi Kõiv TU pedagoogika osakond

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Viiu Susi

11.05.1966

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

**HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTE
SOTSIAALVÕRGUSTIK JA ABI LAAD INTERNAATKOOLIDES,**

mille juhendaja on Kristi Kõiv,

- 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, 27.05.2013