

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Klassiõpetaja õppekava

Ruth Kruusamäe

KAASAV HARIDUS, ÕPETAJATE VAJADUSED NING OOTUSED  
TUGISPETSIALISTIDELE HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTE  
ÕPETAMISEL LÄÄNE – VIRUMAA KOOLIDES  
magistritöö

Juhendaja: Astra Schults, MSc

Läbiv pealkiri: Tugisüsteemid Lääne – Virumaa koolides

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Astra Schults, MSc.

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Kaasav haridus ja õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne – Virumaa koolides

### Resüme

Magistritöös antakse ülevaade kaasava hariduse vajalikkusest, teiste maade kogemustest ja sellest, kuidas on kaasava hariduse ideed rakendunud Lääne – Virumaa koolides. Töö eesmärgiks oli välja selgitada tugispetsialistide olemasolu, rakendatavad eriklassid ja erirühmad hariduslike erivajadustega laste õppe toetamiseks ning tugispetsialistide poole pöördumiste põhjused ja sagedus. Uuringu käigus viidi läbi ankeetküsitlus 24 koolis 167 õpetaja seas. Uuringu tulemustest selgus, et koolides on puudu tugispetsialistidest, mis on kõige suuremaks takistuseks kaasava hariduse rakendumisel. Koolid püüavad vastavalt võimalustele hariduslike erivajadustega õpilasi õpetada kas erirühmades või klassides. Õpetajad kogevad, et nende haridus hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel on ebapiisav ja pedagoogid on valmis koostööks vastava tugispetsialistiga. Toetudes antud magistritöö uurimistulemustele, leiti, et Lääne –Virumaa kõik koolid ei saa hariduslike erivajadustega õpilasi õpetada kaasava kooli nõuetest lähtuvalt.

*Märksõnad:* kaasav haridus, kaasav kool, hariduslik erivajadus, õpetaja, tugisüsteem, tugispetsialist, põhikool, gümnaasium, maakool, linnakool.

Inclusive education, teachers' requirements and expectations concerning support specialists in teaching pupils with special education needs in the schools of Lääne – Virumaa

#### Abstract

This master's thesis provides an overview about the necessity of inclusive education, about the experiences with it in other countries and about its implementation in the schools of Lääne – Virumaa. The purpose of the study was to describe how many support specialists are working, what kind of classes and groups exist for pupils with special education needs and the reasons and frequency of contacting the support specialists. Questionnaires were answered by 167 teachers from 24 schools. The results indicate that missing support specialists is one of the most important reasons why inclusive education is difficult to implement. Schools are using classes and groups for pupils with special education needs as much as possible. Teachers experience is that their preparation to work with pupils with special education needs is not sufficient and they are willing to cooperate with support specialists. According to the results found in this thesis, it can be concluded that pupils with special education needs are not treated according to the inclusive education principles in some of the schools of Lääne – Virumaa.

*Key words:* inclusive education, inclusive school, special education need, teacher, support system, support specialist, primary school, high school, country school, town school.

Sisukord	
Resümee.....	2
Abstract.....	3
Sissejuhatus.....	6
Mõisted: kaasav haridus, kaasav kool, hariduslik erivajadus, tugisüsteemid .....	7
Kaasava hariduse mõiste .....	7
Kaasava kooli mõiste.....	7
Haridusliku erivajaduse mõiste .....	7
Tugisüsteemide mõiste .....	8
Õpiraskustega lapsed tavakoolis .....	9
Tugispetsialistid õpetaja ja õpilase toetajatena .....	10
Sagedamini kasutatavad klassitüübid ja õpperühmad HEV õpilase õpetamise ja õppimise toetamiseks.....	12
HEV õpilaste õpetamise ja õppimise eelised ja puudused tavaklassi tingimustes.....	14
Maailmas .....	14
Eestis .....	14
Õpetaja hoiakud, pädevused kaasavas koolis .....	17
Õpetajate ootused ja vajadused kaasavas koolis töötades.....	18
Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused.....	19
Metoodika .....	19
Valim.....	19
Mõõtmisvahendid.....	20
Protseduur .....	21
Tulemused.....	21
Tugisüsteemid ja klassitüübid Lääne – Virumaa koolides.....	21
Tugispetsialistide poole pöördumiste põhjused, sagedus ja hinnang saadavale abile ...	25
Õpetajate hinnang oma ettevalmitusele HEV õpilaste õpetamiseks .....	28
Arutelu .....	29

Tugisüsteemid ja klassitüübid Lääne – Virumaa koolides.....	29
Tugispetsialistide poole pöördumise põhjused ja sagedus.....	31
Õpetajate hinnang oma ettevalmistusele.....	33
Töö piirangud, tugevused, rakendusvõimalused ja soovitused edasiseks uurimiseks ...	34
Tänuõnad.....	35
Autorsuse kinnitus .....	35
Kasutatud kirjandus .....	36

## Sissejuhatus

Viimase 10–15 aasta jooksul on järjest enam hakatud nii Euroopas kui ka terves maailmas pöörama suuremat tähelepanu kaasava hariduspoliitika rakendamisele, mis seisneb võrdsete võimaluste loomises igale lapsele kvaliteetse hariduse omandamiseks ja ühiskonda sulandumiseks (Juhtpõhimõtted kaasava hariduse..., 2009; Kivirand, 2010, 2011; Põhikooli riiklik õppekava, 2010; Ülevaade muutustest hariduslike erivajadustega õpilaste õppekavades, 2005). Riikides, kus kaasavat haridust on rakendatud, on jõutud järelduseni, et tavakooliprogrammi omandamine on tulemuslikum kaasavates koolides võrreldes erikoolidega (Kivirand, 2010, 2011).

Eestis on hariduslike erivajadustega lapsi ligi veerand õppuritest (Kõrgesaar, 1998, 2002; Hariduslike erivajadustega õpilaste..., 2013). Laste parema harimise eesmärgist lähtuvalt on vaja luua kõigile neile parimad võimalused õppimiseks (Lindsay, 2007; Tiit & Eglon, 2000). Kuigi paljudes linnades ja maakondades on hariduslike erivajadustega (edaspidi HEV) laste kaasamiseks ette võetud tõhusaid meetmeid (pikapävarühmad, logopeedi tunnid, parandusõpe, aine konsultatsioonid), siis siiski on võimalik veel mitmes paigas olukorda parandada luues väikeklasse ja kasutades ühele õpilasele keskendunud õppe võimalust (Kõrgesaar, 1998).

Eestis on plaanis aastaks 2016 sulgeda vähemalt seitse eriinternaatkooli (Paat, Kaarna & Aaviksoo, 2011), mistõttu õpib tavakassis järjest rohkem hariduslike erivajadustega õpilasi (Kangro, 2011). Tulenevalt hetkeolukorrast peavad koolid suutma tagada igale antud koolis õppivale õpilasele, sõltumata tema hariduslikust erivajadusest, parimad õppimist toetavad tugiteenused. Eestis on kaasava hariduse ideid hakatud rakendama viimase kolmekümne aasta jooksul. Tehtud uuringud keskenduvad õpilaste erivajaduste põhjuste ja liikide väljaselgitamisele. Vähem on jõutud uurida koolide võimalusi tugisüsteemide rakendamise võimaluste kohta (uuring on teostatud Tallinna koolide kohta 2007 aastal ja Järvamaa koolide kohta 2010 aastal). Kogu Eesti olukorda peegeldav uuring tugispetsialistide kasutamise võimalustest koolides toimus 2008 aastal.

Kuna seadusi hariduslike erivajadustega õpilaste õppimise osas on viimaste aastate jooksul muudetud ja koolide võimalused tugispetsialistide ja erinevate klassitüüpide rakendamiseks on erinevad, siis sellest lähtuvalt antud magistritöö uurimisprobleem on, millised on õpetajate vajadused ja võimalused kasutada koolide tugispetsialiste, erinevaid klassitüüpe ja hariduslike erivajadustega õpilastele rakendatud eriõpet Lääne – Virumaa koolides ning millised probleemid ja ootused on õpetajatel seoses kaasava hariduse rakendamise ja hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisega.

*Mõisted: kaasav haridus, kaasav kool, hariduslik erivajadus, tugisüsteemid*

*Kaasava hariduse mõiste.* Nii kaasava kooli kui ka kaasava hariduse mõistet tõlgendatakse erinevates Euroopa riikides erinevalt ja puudub ühtne kokkulepe, millist haridust võib nimetada kaasavaks (Skogen & Holmberg, 2004). Kaasava hariduse praktika käsitleb õpilaste erisusi, võimeid ja vajadusi loomulikena, andes kõigile võimaluse õppimiseks ja arenguks. UNESCO poliitilistes suunistes on sätestatud olulisemad kaasavat haridust mõjutavad õiguslikud kohustused. Kaasava hariduse põhieesmärgiks on võimaldada kõigile õppijate võimalus õppida võimetekohaselt vaatamata nende erisustest ja väärtustades iga liikme panust ühiskonnas (Kivirand, 2007; Policy Guidelines on..., 2009).

Kaasav haridus on hariduspoliitiline suund, mida reguleerivad riiklikud haridusdokumendid ning erinevad rahvusvahelised kokkulepped (Kukk, 2007).

*Kaasava kooli mõiste.* Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur defineerib kaasava koolina õppeasutust, kus erivajadustega õpilased õpivad enamus ainetest tavaklassis koos õpilastega, kellel ei ole hariduslike erivajadusi (Juhtpõhimõtted kaasava hariduse..., 2009). Tulenevalt sellest, et koolikeskkondade ja õppe erinevused on suured, siis on raske omavahel võrrelda riike kaasava hariduse rakendamises (Kivirand, 2011). Kaasava orientatsiooniga tavakoole peetakse kõige sobilikemaks, et luua avatud kogukondi, kus on hariduse omandamine võimalik elukoha lähedases tavakoolis (Indikaatorid – kaasava hariduse..., 2009; Kukk, 2007). Kaasavas koolis on kesksel kohal õpilane (Neare, 1998), kelle õppimise ja õpetamise erisustest lähtuvalt areneb ja täiustub kool (Kallavus, 2011; Skogan & Holmberg, 2004).

*Haridusliku erivajaduse mõiste.* Kui õppijad erinevad oma võimetelt, taustalt ja isiksuseomadustelt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi on keeruline rahuldada tavalises õpikeskkonnas, nimetatakse avalduvaid erinevusi hariduslikeks erivajadusteks (Häidkind & Kuusik, 2009; Kõrgesaar, 2002). Eestis kasutusel olevas põhikooli- ja gümnaasiumi seaduse järgi on haridusliku erivajadusega need õpilased, kelle õppe korraldamiseks on vaja teha muudatusi, mis eeldavad täiendavaid ressursse (Kivirand, 2011; Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadus, 2010 § 46). EHIS-ses oleva klassifikatsioonialusel jaotatakse Eestis hariduslikud erivajadused viieteistkümnesse gruppi: ajutine õpiraskus, eriandekus, kasvatusraskus, kehapuue, kirjutamis-, lugemis- ja /või arvutamisoskus, kuulmispuue, kõnepuue, nägemispuue, muu erivajadus, pervasiivne arenguhäire, psüühilised erivajadused, terviseprobleemid, uusimmigrant, viibimine välisriigis (EHIS, 2014; Kanep, 2009; Kõrgesaar, 2000).

Sarnase liigituse on teinud Hornby, Davis ja Taylor (1995), kes on hariduslikke erivajadusi jaotanud järgmiselt: õpiraskused, spetsiifilised õpiraskused, emotsionaal- ja käitumishäired, füüsilised puuded, kuulmispuuded, nägemispuuded, kõne- ja keelepuuded ning haigustest tingitud hariduslikud erivajadused. Eelnimetatutele lisanduvad veel andekad lapsed (Sepp, 2007).

Hariduslikke erivajadusi liigitatakse eri riikides erinevalt. Selle tingivad antud ühiskonna ja hariduskorralduse tavad ning arengutase. Hariduslikke erivajadusi võib eristada sügavuse järgi (näiteks aastast 2013 on Eestis kasutusel HEV<sub>1</sub> ja HEV<sub>2</sub>), levist lähtuvalt (haruldasteks või sagedasteks) ja tekkepõhjustest lähtuvalt ning avaldumise eripära järgi (Kõrgessaar, 2002).

Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse kontseptsiooni kohaselt liigitatakse HEV õpilased kahte kategooriasse: HEV<sub>1</sub> ja HEV<sub>2</sub>. HEV<sub>1</sub> õpilastel on ajutiste või spetsiifiliste õpiraskuste kõrvaldamiseks vaja tavakoolis täiendavaid tugimeetmeid. Nendel õpilastel võib esineda düsleksia, düsgraafia, käitumisprobleemid või nad õpivad lihtsustatud õppekava alusel. HEV<sub>2</sub> on õpilased, kelle puudest või muust häirest tuleneb spetsiifiline ja ressursimahukas eriõppekorraldus. Nendel õpilastel esineb raske psüühikahäire, raske nägemis-, kuulmis-, kõne- liikumispuue. Sellesse kategooriasse kuuluvad veel õpilased, kes vajavad kasvatuseritingimusi (Hariduslike erivajadustega õpilaste..., 2013).

Hariduslikud erivajadused võivad olla tingitud paljudest erinevatest faktoritest: kesknärvisüsteemi kahjustustest, geneetilistest teguritest, keskkonna teguritest, biokeemilistest teguritest (Reid & Leinmann, 2006). Mõnikord võib olla hariduslik erivajadus tingitud pere vaesusest, kus laps kasvab, ebapiisavast õpetusest või õppekeele ja koduse keele erinevusest (Häidkind & Kuusik, 2009), kuid sageli esinevad need põhjused kombineerituna (Kõrgessaar, 2002).

Viimasel ajal on seoses kaasava hariduse rakendusega suurenenud erivajadustega õpilaste hulk tavakoolis (Kivirand, 2007), kui 2005/2006 õa oli HEV õpilasi tavaklassidesse ja tavakooli eriklassidesse integreeritud 12,4%, siis 2012/2013 õa 16,8% ehk 23633 õpilast (EHIS, 2014). Suurem osa õppis neist tavaklassides (76%), ülejäänud eriklassides või erikoolides (Hariduslike erivajadustega õpilaste..., 2013). Tugiteenuseid ja erilist õppekorraldust vajavad neist 3060, see on 31% tavakoolis õppivatest HEV õpilastest (EHIS, 2014).

*Tugisüsteemide mõiste.* Tugisüsteemid on erinevatest tugiteenustest koosnev kogum, mis toetavad erilist õpikeskkonda vajava õpilase õppimist koolis. Nendeks on erirühmad, eriklassid (pikapäevarühm, õpiabirühm, õpiraskustega õpilaste klass, väikeklass) ja erinevad



tugispetsialistid (logopeedid, eripedagoogid, sotsiaalpedagoogid, abiõpetajad ) (Klaar, Übius & Raudsepp- Alt, 2007; Kukk, 2007).

### *Õpiraskustega lapsed tavakoolis*

Statistikaandmete järgi on ligi 25% õpilastest I kooliastmes raskustes õppekava omandamisega. Probleemid ilmnevad juba esimesel kooliaastal ja nende põhjuste välja selgitamisega on vaja koheselt tegeleda, et last saaks aidata (Plado, 2007; Sunts, 1998). Põhihariduse omandamisega esineb raskusi kahel õpilaskontingendil: vaimupuudega lapsed ja normintellektiga õpilased, kellel on tekkinud suur mahajäämus õppeainetes ning esinevad käitumis- ja kasvatusraskused (Leino, 1996).

Suntsi (1998) järgi on tavakoolide õpilaste hulgas kõige enam spetsiifiliste õpiraskustega lapsi, kellel on hajuv tähelepanu. Neil võivad esineda kõne üldine alaareng, madalad võimed, vähene õpimotivatsioon. Sageli on nad käelisel tegevusel kohmakad. Koolis on need lapsed pahurad, püsimatud, närvilised. Lisaks on tavakoolides kerge vaimse alaarenguga, kõne-, kirjutamis- ja lugemispuudega ja madala sotsiaalmajandusliku staatusega lapsi.

Erivajadustega lastest on koolis kõige enam õpi- ja käitumishäiretega õpilasi, kelle õppimisprobleemide põhjusteks on keskmisest madalam vaimne, sotsiaalne või tervislik valmisolek õppimiseks (Kõrgesaar, 2002; Plado, 2007). Lisaks eelnimetatule põhjustab õpiraskusi veel puudulik kõnест aru saamine, õpetaja selgituste ja tööjuhendite mitte mõistmine. Eakaaslastega võrreldes on lastel, kellel esineb suulise teksti mõistmise raskus, piiratum sõnavara ja sellest tulenevalt ka puudulikum jutustamisoskus. Esineb raskusi ka lugemisega, kirjutamisega ja arvutamisega. Paljudel erivajadustega õpilastel on analüüsi- ja sünteesivõime piiratud ning nad omavad neid ümbritsevate objektide kohta ebatäpseid kujutlusi (Kõrgesaar, 2002; Plado, 2007).

Õpiraskused ilmnevad igal erivajadusega õpilasel erineval ajal ja raskusastmes. Erivajadustega laste hariduse sisu ja vorm sõltub lapse east erivajaduste märkamise ajal (Kõrgesaar, 2002). Arvestades iga lapse võimeid ja vajadusi, on vaja leida õpilast kõige enam toetav ja abistav õpetamisviis ja õppevorm (Sunts, 1998).

### *Õpetaja õpilase individuaalse arengu toetajana*

Õpilase individuaalset arengut on võimalik suunata kolmel tasandil: kõiki lapsi hõlmavad tegevused, hariduslike erivajadustega (sh andekaid) lapsi hõlmavad tegevused ning arenguliste ja hariduslike erivajadustega lapsi hõlmavad tegevused pärast täiendavaid

uuringuid väljaspool kooli (Kivirand, 2007; Lumiste, 2010). Tavakooli tingimustes suunab õpetaja õpilase individuaalset arengut peamiselt kahel tasandil.

Esmalt kogub õpetaja iga õpilase arengu kohta teavet ja avatakse iga õpilase kohta individuaalse arengu jälgimise kaart, kuhu märgitakse õpilase õpioskused, märkmed õpilase huvide, sotsiaalsete oskuste, motivatsiooni, emotsionaalse seisundi ja käitumise kohta koolis (Häidkind, 2007; Kivirand, 2007). Koolis saab õpetaja õpilast toetada õppetöö diferentseerimise ja individualiseerimisega, mis toimub klassi tasandil. Lisaks on võimalik õpilast õpetada individuaalselt tunnivälisel ajal. Õpilast toetavasse protsessi kaasatakse lapsevanemad. Kokkuvõtte tulemuste kohta tehakse kas õppeaasta lõpus või kokkulepitud perioodi lõppedes (Kivirand, 2007, 2010).

Teise tasandi pedagoogilis-psühholoogilise uuringu põhjal teevad õpetajad ja kooli spetsialistid kokkuvõtte erivajadustega õpilaste pidevast ja süsteemsest jälgimisest, mille tulemusel otsustatakse õpilasele rakendatavad tugiteenused, mida saab rakendada lapsevanema nõusolekul. Tugiteenuste osutamise tulemustest tehakse kokkuvõtte vähemalt üks kord õppeaasta jooksul või kindlaks määratud perioodi lõpus ning kavandatakse edasised tegevusplaanid (Häidkind, 2007; Kivirand, 2007; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010 §47 – 48). Kooli tugisüsteem hariduslike erivajadustega lastele peab hõlmama õpiraskustes olevate õpilaste toetamise kõrval andekate õpilaste jätkuva arengu toetamist (Sepp, 2007; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010 § 48).

Kolmanda taseme toetustegevused toimuvad pärast täiendavaid uuringuid väljaspool kooli koostöös maakonna või linna nõustamiskomisjoniga, kes määrab lapsele vajalikud arendamis- ja õppimistingimused. Koostöös linna- või vallavalitsusega ja lapsevanema nõusolekul rakendatakse vajalikud tingimused võimetekohase õppekava täitmiseks. Nendeks võivad olla näiteks erirühmad ja eriklassid (Häidkind, 2007; Kivirand, 2007; Ülevaade muutustest hariduslike..., 2005).

#### *Tugispetsialistid õpetaja ja õpilase toetajatena*

Õpiraskustesse sattunud laps ei suuda üksi tekkinud puudujääke likvideerida. Mida kiiremini koolis ja kodus mahajäämusele õppimises reageeritakse, seda suurem tõenäosus on saada positiivne tulemus (Sunts, 1998). Kaasava kooli tingimustes vastavalt Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele peab kooli pidaja looma õpilasele võimalused saada eripedagoogi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi abi (Jõgi & Suuder, 2007; Lumiste, 2010). Kõikides koolides eelnimetatud spetsialiste pole, kuid sel juhul on võimalik vajaminevat teavet ja abi saada maakonnakeskustes õppenõustamist koordineerivatest asutustest (Rajaleidja).

Esimesi õppetöös ilmnunud puuduseid märkab klassiõpetaja, aineõpetaja ja vastavalt õppetöös esinenud vajakajäämistele korvatakse need õppeaine konsultatsioonides osalemisega ja/või järelevastamisega. Enamasti saab sellisel viisil korrigeerida ajutisi õpiraskusi. Kui antud töö ei anna soovitud tulemust, kaasatakse kooli tugispetsialistid (Jõgi & Suuder, 2007).

Selleks, et korraldada kaasava kooli tingimustes kõikide õpilaste võimetekohane õpe, on vaja kohandada vastavalt õpikeskkonda. Kooli õppekorralduses lähtutakse õpilase individuaalsusest ja see on aluseks kaasatud õppe rakendamisel (Skogen & Holmberg, 2004). Koolil on koostööl põhinev juhtimine ning võimalus kasutada psühholoogi, sotsiaalpedagoogi ning logopeedi abi. Kooli eduka tegevuse tingimuseks on hea koostöö linna- või vallavalitsuse ning nõustamiskomisjoniga. Hästi korraldatud ja mitmekülgne huvitegevus soodustab õppimist (Kivirand, 2007, 2010).

Enamlevinud tugiteenusteks on logopeedi kaasamine õpilase suulise ja kirjaliku kõne parandamiseks. Logopeedi olemasolu sõltub laste arvust koolis (Hariduslike erivajadustega laps..., 2013), kes antud teenust vajavad (üks logopeed 40–50 kõneravi vajava lapse kohta). Tänapäeva tavakoolis tegeleb logopeed põhiliselt lugemis- ja kirjutamispuuete kõrvaldamisega, kuid arendamist vajavad ka teksti mõistmise ja jutustamisoskuse kujundamine (Hallip & Padrik, 1998). Logopeedi töövaldkonda kuulub lapse psüühiliste protsesside arendamine, sest tajude, mälu ja mõtlemise arengust on tingitud kõne areng. Logopeed teeb koostööd kooli klassiõpetajatega, aineõpetajatega, klassijuhatajatega, koolipsühholoogi, sotsiaalpedagoogi ja teiste kooli töötajatega, kuid lisaks osaleb õpilaste nõustamiskomisjoni suunamisel, arenguestlustel ja individuaalsete õppekavade koostamisel (Viks, Pormeister & Raudsepp-Alt, 2007).

Sotsiaalpedagoogi kõige olulisemaks ülesandeks koolis on tegeleda nende õpilastega, kellel on raskusi sotsialiseerumisega. Seega on sotsiaalpedagoogi peamine tegevusala on õpilast ümbritsev keskkond (koolis, kodus) ja selles valitsevad suhted. Üha sagedamini on vaja tegeleda õpilasega, kes ei täida koolikohustust, kelle õppeedukus on madal, kellel esinevad käitumisprobleemid ja teised kooliga seotud kohenemiskasvud. Sotsiaalpedagoog tegeleb koolikiusamisjuhtumitega ja nende lahendamise. Kõikide nende probleemidega tegeledes on vaja tihedalt suhelda õpilase vanematega ja teiste ametkondadega (Ameljušenko, 2007).

Kui sotsiaalpedagoog on enamasti igas koolis, siis psühholooge koolis on vähem, kuigi paljud probleemid, mis koolis lahendamist vajavad kuuluvad psühholoogi pädevusse. Lisaks õpilaste testimisele ja probleemsituatsioonide lahendamisele nõustab psühholoog nii õpilasi, vanemaid kui ka koolitöötajaid. Laiemas mõttes on ta koolikeskkonna kujundaja. Kooli

psühholoog saab lisaks aidata karjääri nõustamise küsimustes, tehes näiteks kutsesobivuse teste (Järv, 2007).

*Sagedamini kasutatavad klassitüübid ja õpperühmad HEV õpilase õpetamise ja õppimise toetamiseks*

Kui tavaklassis õppimine osutub ebaotstarbekaks, suunatakse õpilane täiendavatele uuringutele ja uuringute tulemust arvestades ning nõustamiskomisjoni soovitusel on võimalik korraldada õpet sobiva suuruse ja suunitlusega klassis (Kivirand, 2011). Vastavalt haridus- ja teadusministri määrusele nr 76 on võimalik õpilasel õppida: kõne-, nägemise-, kuulmis- või liikumispuudega õpilaste klassis; käitumisprobleemidega õpilaste klassis; tundeelu- ja käitumishäiretega õpilaste klassis; kasvatusraskustega õpilaste klassis; õpiraskustega õpilaste klassis kas lihtsustatud, toimetuleku- või hooldusõppel olevate õpilaste klassis; liitpuuetega õpilaste klassis; raskete somaatiliste haigustega õpilaste klassis; väikeklassis või ühele õpilasele keskendunud õppel (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Üldjuhul tavakoolis kõne-, nägemise-, kuulmis- või liikumispuudega õpilaste eriklasse ei ole. Koolid lähtuvad erinevate klassitüüpide kasutamisel õpilaste erisustest, kuid tavakoolides on rohkem kastust leidnud õpiabirühmad, õpiraskustega õpilaste klassid, ühele õpilasele keskendunud õpetamine ja viimastel aastatel väikeklassid.

Õpiabirühma töö eesmärgiks on toetada õpilase arengut. Seda teostatakse õpiabirühmades erimetoodiliste võtetega eripedagoogi või vastava koolituse saanud õpetaja juhendamisel (Plado, 2007). Sunts (1998) tõdeb „Mida edutum ja nõrgem on laps, seda professionaalsem peab olema abi ning meetodika“ (lk 139). Õpiabitund ei ole järeleaitamisetund, vaid selles tunnis kujundatakse õpilase õpioskusi- ja teadmisi, et saavutada parem toimetulek õppekavaga (Elmre, 1999; Juurikas & Teemägi, 2007; Plado, 2007). Õpiabirühma töö on vajalik nendele õpilastele, kellel on raskusi keskendumisega, meelde jätmisega ja meenutamisega, uute seoste leidmisega. Tavaliselt ei mõista nad teksti ja seega jäävad neile arusaamatuks tööjuhendid. Samuti on neil keeruline end ümber lülitada ühelt tegevuselt teisele. Olenevalt sellest, millised on rühma õpilaste õpiraskused, oleneb õpiabi tunni sisu ja ülesehitus (Juurikas & Teemägi, 2007; Plado, 2007).

Õpiraskustega õpilaste klass on õpilastele, kellel esinevad õpivilumuste spetsiifilised häired, mille tulemusel on õppekava täitmine raskendatud. Õppetöö paremaks korraldamiseks kasutatakse õpilase võimetele kohandatud õppematerjali ja abimaterjali. Vajadusel kaasatakse erinevaid tugispetsialiste (logopeed, eripedagoog jne.) (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010 § 51– 52).

Väikeklassi, kus õpib kuni 4 õpilast, võetakse õppima õpilane, kelle erivajadus on tingitud: aktiivsus- ja tähelepanuhäirest, autismispektri häirest, sõltuvushäirest või mõnest muust psüühilisest seisundist tulenevast vajadusest, mis takistab tal õppimast suurema arvuga õpilastega klassis. Õpetamisel kasutatakse erivajaduse spetsiifikast tulenevat eripedagoogilist õppemetoodikat (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010 § 52).

Ühele õpilasele keskendunud õpet kasutatakse neil erandlikel juhtudel, kui ei ole võimalik õpilast koos teiste õpilastega õpetada väikeklassis või kui väikeklassis õpetamine pole andnud soovitud tulemusi. Selline õppeviis rakendatakse üheks õppeaastaks või antud õppeaasta lõpuni. Kui tuleb vajadus õpet samuti jätkata, on vaja selleks nõustamiskomisjoni soovitus (Põhikooli- ja gümnaasiumi seadus, 2010 § 52).

Individuaalne õppekava lähtub klassi õppekavast ja ainekavast ja koostatakse sellisele õpilasele, kes vajab kooli ainekavast erinevat õppesisu ja tingimusi. Individuaalne õppekava võib olla koostatud mõne aine või kõikide ainete kohta, et antud aine-(te) õppimist suunata (Individuaalsete õppekavade koostamise..., 2002). Individuaalset õppekava vajavad nii eriliselt andekad õpilased kui ka need õpilased, kellel esineb õpi- ja käitumisraskusi või, kes on olnud pikemat aega õppetööst kõrval ning sellest tulenevalt ei suuda samas tempos klassikaaslastega õppida (Ilgina, 2007). Vastavalt Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele määratakse individuaalse õppekavaga vähendatud või kõrgendatud nõuded õppesisule ja õppetulemustele või õppekava üldosa pädevustele (Individuaalsete õppekavade koostamise..., 2002). Sellist õppekava muutust võib rakendada mistahes kooliastmes riikliku õppekava järgi õppivale õpilasele. Seoses individuaalse õppekava rakendamisega võivad lisanduda täiendavad nõuded õppevarale, ruumile ja spetsialistide kaasatusele (Individuaalsete õppekavade koostamise..., 2002; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010 § 47).

Individuaalne õppekava koostatakse õpetajate, õpilase seadusliku esindaja ja vajadusel eripedagoogi, psühholoogi, sotsiaaltöötaja või mõne teise tugispetsialisti koostööna ja lähtuvalt õpilase individuaalsest vajadusest. Õpetades õpilast individuaalse plaani kohaselt, on vaja õpetajal pidevalt jälgida ja hinnata õpilase arengut (Ilgina, 2007; Individuaalsete õppekavade koostamise..., 2002).

Lihtsustatud õppekava on individuaalse õppekava üks alaliikidest ja mida rakendatakse tavakooli tingimustes kerge vaimse alaarenguga õpilasele. Lihtsustatud õppekava eesmärk on soodustada õpilase kognitiivset ja motoorset arengut, tunde- ja tahtevalla kujunemist, sotsialiseerumist ja adekvaatse minapildi kujunemist (Hariduslike erivajadustega laps..., 2013). Õppetöö võib toimuda tavaklassis või puude struktuurist tulenevalt väiksemas rühmas.

Lihtsustatud õpet korraldatakse õppeainete kaupa ning rakendatakse lõimimise põhimõtet (Saliste, 2007).

### *HEV õpilaste õpetamise ja õppimise eelised ja puudused tavaklassi tingimustes*

*Maailmas.* Praktikas on vastakaid arvamusi, kas puudega õpilane peaks õppima tavaklassis või vastavas eriklassis. Kaasava hariduse mudelit on kasutatud erinevates maades (USA-s, Inglismaal, Norras, Taanis, Saksamaal) (Lindsay, 2007). Kuna nendes maades on kaasava hariduse ideid kauem kasutatud, siis on tehtud erinevaid uurimusi õpilaste õppeedukusele ja sotsiaalsetele oskustele.

Norras ja USA-s on leitud, kui HEV õpilased õppisid tavaklassis üldise õppekava alusel, siis 40% õpilastest omandas õppekava, kuid eriklassis ainult 10% HEV õpilastest suutis täita õppekava (Lindsay, 2007; Myklebust, 2002). Norras tehtud uuringutes on saadud eelnevale vastupidiseid tulemusi, mis näitavad, et kaasavates tingimustes jätavad õppijad sageli kooli pooleli. Uurimistulemustest selgub, et kui HEV õpilased õpivad koos klassiga, ei rakendata individuaalselt kohandatud õpetamist. Kuna minimaalne kooliprogramm on jäänud paljudel HEV õpilastel omandamata ja õpetamine on tavaklassi tingimustes ressursimahukas, siis Norras on hakanud taas rajama erikoole ja eriklasse (Haug, 2006). Samale järeldusele jõudis Hanson (2001). Tema uuringus osalenud 25 HEV õpilasest õppis samas koolis viie aasta möödudes 10% .

Lisaks õppeedukuse uurimisele on maailmas pööratud tähelepanu HEV õpilaste sõprusuhetele ja laste osalemisele ühistegevustes. Erinevate uurimuste tulemused on vastukäivad, kui Wiener ja Tardiff (2004) leidsid, et HEV õpilastel õppides tavaklassis, oli rohkem sõpru, siis Zelke (2004) väitis, et HEV õpilased ei olnud oodatud rühma- ja grupitegevustesse. Et õppeedukus on seotud klassis valitseva meeleoluga, siis on oluline, et õpilased suhtusid lugupidavalt HEV õpilastesse ja vastupidi.

*Eestis.* Eestis on kaasav haridus rakendust leidnud hiljem ja seetõttu kõiki aspekte hõlmavaid uuringuid kaasavas keskkonnas õppijate õppeedukuse ja sotsiaalsuse kohta meile teadaolevalt ei ole tehtud. Teostatud uuringud keskenduvad kaasava hariduse rakendumise võimaluste uurimisele. Põhjalikumalt on uuritud, millised on enamlevinud HEV põhjused ja sagedus ning, kuidas on korraldatud HEV õpilaste õpe. Uuringu analüüsis selgub, et HEV õpilaste õpe on korraldatud ebarahuldavalt ja puudub selge ülevaade esinevatest raskustest, mis on seotud õppe ümberkorraldamisega (Paat jt, 2011). Tugiteenuste võimalusi ja tugispetsialistide olemasolu koolides on uuritud Tallinnas (Klaar jt, 2007) ja Järvamaal (Eha, 2010). Tallinna koolides teostatud uuringu kokkuvõttes tõdeti, et tugiteenuseid ei ole kõikides

koolides piisavalt võimalik osutada ning kõige kriitilisem periood on II kooliaste, kus tegelik tugiteenuste rakendamine õpilasele vähenes. Eha (2010) Järvamaa koolides teostatud uuringus selgus, et õpetajad suhtuvad õpiabisüsteemidesse positiivselt, kuid samas ei oma selget ülevaadet nende olemusest. Antud uuringus osalenud õpetajatest pooled tunnetasid, et vajavad täiendkoolitust HEV õpilaste õpetamisel. Suurim kogu Eestis hõlmav analüüs HEV õpilastest ja tugiteenuste kättesaadavusest teostati 2008-ndal aastal H. Kanepi töö tulemusena, millest selgus, et puudub ülevaade täiendavatest vajadused, mida peab HEV õppe korraldamisel rakendama (Kanep, 2009). HEV õpilase õppe korraldamisel on probleemiks õpilase haigusest või haigustest piisava ülevaate puudumine ja tugisüsteemide erinevad võimalused koolides. Hetkel on kaasava hariduse rakendamine arengujärgus. Sellest tulenevalt on Eestis uuritud kaasava hariduse rakendamisega seotud probleeme (koolide, õpetajate valmisolekut HEV õpilaste õpetamisel) ja ei ole uuritud mõju õppetulemustele.

Tavaklassis õppimisel on oma eelised ja puudused (Ilgina, 2007; Püss, 2007). Tavakooli integreerimise eelisteks on võimalus õppida elukoha järgses koolis, õppida hakkama saama oma puudega tavakeskkonnas, omada sõpru tervete laste hulgas. Kooli lõppedes on need õpilased paremini eluks ette valmistatud ning ka klassikaaslased saavad kogemuse suhtlemiseks puudega lapsega (Kivirand, 2010). Kaasava hariduse puhul on võimalik väärtuskasvatust õpetada tegelikus elukeskkonnas, kus kõik inimesed ei ole ühesugused.

Tõenäoliselt ümbritsevad last koolis tuttavad inimesed. Lapsevanem saab öelda/mõelda, et tema laps õpib tavaklassis. HEV õpilased saavad koos teiste lastega osaleda ringide töös, käia klassivälistel üritustel. Klassikaaslastega koos olemine õpetab HEV õpilast rohkem arvestama teiste lastega ja oma emaotsioone taltsutama (Haridusliku erivajadusega laps..., 2013; Sunts, 1998).

Miinusteks võib olla lapse halb enesetunne, kui ta ei suuda sama edukas olla kui klassikaaslased. Vahel peab üks vanematest jääma koduseks, et toetada lapse õpinguid. Laps ei pruugi leida suhtlemiseks kaaslast (Ilgina, 2007; Püss, 2007). Tavaklass ei ole hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks enamasti piisavalt heade tingimustega: puuduvad vastavad vahendid ja õpetaja ettevalmistus võib olla puudulik, et puudega õpilast kõige efektiivsemalt õpetada (Ilgina, 2007; Laidre, Markvart & Urgas, 2007). Kaasava koolikorralduse kohaselt on klassides õpilaste tase väga erinev. Kuna lihtsustatud õppekava õpilane vajab eraldi õpet ja juhendamist, siis õpetaja ei jõua kõikideni ja kannatab õpetamise kvaliteet (Haridusliku erivajadusega laps..., 2013; Karlep, 2015). Kaasava hariduse idee ei toimi täiel määral, kui õpilane õpib teistsuguse programmi alusel, sest teda on raske kaasata. Praegu ei ole kõikides koolides piisavalt võimalust kasutada abiõpetajaid, eripedagooge.

Probleeme on ühtse klassikollektiivi kujundamisel, sest õppimisest tingitud erinevused on õpilaste vahel suured (Haridusliku erivajadusega laps..., 2013).

Eestis 2004–2005. aastal korraldatud uuringust selgus, et puuetega laste vanemad pooldasid lapse õppimist kodukohajärgses koolis, kuid arvasid, et kohalikul koolil ei ole kõiki vajalikke tingimusi HEV õpilase õpetamiseks. Puudusi nähti kooli füüsilises keskkonnas, klassi suures, õpetajate ettevalmistuses, õppematerjalide, abiõpetajate ja tugiisikute ebapiisavuses. Lähtuvalt nendest vajakajäämistest eelistasid lapse õpinguid erikoolis, kus vastavad tingimused olid täidetud (Kukk, 2007).

Oluliseks takistuseks on koolide erinev tugispetsialistide võimalus. Paljud HEV õpilased ei saa piisavalt abi logopeedilt, sotsiaalpedagoogilt ja psühholoogilt, sest antud spetsialiste Eestis napib (Kivirand, 2010). Tugiteenuste kättesaadavus HEV õpilasele koolis sõltub kohalike omavalitsuste võimekusest ja huvist (Kanep, 2009; Kivirand, 2010). Kuna kõikidel omavalitsustel ei ole vahendeid võrdselt, siis erinevates omavalitsustes asuvatel koolidel ja seal õppivatel HEV õpilastel on ebavõrdsed võimalused. Kui koolis puuduvad vastavad tugiteenused ja vajalik eriõpe HEV õpilasele, siis tavaklassitingimustes õppides jääb õpilane õpetamata (Kanep, 2009; Karlep, 2015).

Vastakaid arvamusi on tekitanud HEV õpilaste kaasamine tavakooli tingimustesse ja sellega seonduvate kulutuste osa. Egilson ja Traustadotter (2009) väidavad, et HEV õpilaste kaasamine tavakooli tavaklassi on vähem kulukas kui erikoolide rahastamine. Vastupidist aga Norra spetsialist (Haug, 2006), et kaasamine nõuab palju ressursse. Samadele järeldustele on jõutud Eestis korraldatud uuringus „Meditiiniliste erivajadustega laste üldhariduse uuring“. Eesti on võtnud prioriteediks suunata kõik haridusliku erivajadusega õpilased tavakooli, kuid ilma põhjalike analüüsides ei ole praeguse süsteemi muutmine otstarbekas (Paat jt, 2011).

Kaasava hariduse kasumlikkust on keeruline uurida ja hinnata, kuna iga erivajadusega õpilane on erineva puude raskusega. Koolid, õpetajad ja võimalused tugiteenuste kasutamiseks ei ole ühesugused. Sellest tulenevalt, vaatamata mitmetele tehtud uuringutele, ei ole ühest vastust kaasava hariduse positiivsele või negatiivsele mõjule (Lindsay, 2007), kuid ilma toimiva tugisüsteemita ei ole HEV õpilaste õpetamine tavaklassis mõeldav (Haug, 2006).

Eesti haridussüsteemis on palju eeskju võetud Taani nõustamiskomisjonide töökorralduse kogemustest (Lumiste, 2010). Euroopa ja sh Taani koolikogemus näitab, et mida erakordsem on õppija erivajadus, seda raskem on kohalikul koolil ja omavalitsusel vajalike ressursside tagamine ja kohandatud õpikeskkonna loomine ning seega on otstarbekam jätta see maakonna või riigi pädevusse (Ülevaade muutustest hariduslike..., 2005).



*Õpetaja hoiakud, pädevused kaasavas koolis*

Kaasavas keskkonnas töötamiseks peavad õpetajal olema sobivad väärtused ja hoiakud, oskused ja pädevused (Juhtpõhimõtted kaasava hariduse..., 2009). Hariduse kvaliteedi tagamisel on olulised õpetaja teadmised ja valmisolek õppeprotsessi kavandada ning juhtida, sealhulgas on vajalik osata rakendada erinevaid aktiivõppemeetodeid ja tugiteenuseid (Juhtpõhimõtted kaasava hariduse..., 2009; Sakk, 2013). Selleks, et tagada õpetajatele teadmised, mis teda toetavad kaasavas keskkonnas õpetamisel, on õpetajakoolituse õppekavadesse lisatud moodulid, mis käsitlevad hariduslikke erivajadusi ja eripedagoogikat (Kukk, 2007), kuid samuti on oluline õpetaja kutsealase pädevuse pidev täiendamine (Kaasava õpetaja pädevusmudel, s.a.). Kaasavas koolis õpetades on õpetajal endal vaja eelkõige palju õppida, mille tulemusel suurenevad teadmised õpetamise ja õpilaste kohta.

Õpetajate töö põhialusteks kaasavas koolikeskkonnas on: õppijate mitmekesisuse märkamine ning väärtustamine; kõikide õppijate toetamine nii akadeemilises, praktilises, sotsiaalses ja emotsionaalses vallas; koostöö lastevanematega ja teiste haridusvaldkonna spetsialistidega ning õpetaja enda professionaalsuse tõstmine (Juhtpõhimõtted kaasava hariduse..., 2009; Kaasava õpetaja pädevusmudel, s.a.; Skogen & Holmberg, 2004). Kaasavas koolis peavad õpetajad end pidevalt arendama, töötama koos tugispetsialistidega ühtse meeskonnana (Kukk, 2007).

Kaasavas keskkonnas õpetades on õpetaja ülesanne toetada igati õpilase arengut. Selleks on vaja välja selgitada õpilase individuaalsed võimed, valida kõige efektiivsemad õppemeetodid ja sageli diferentseerida õpet (Paat jt, 2011). See nõuab õpetajalt laialdasi teadmisi pedagoogikast, psühholoogiast, sh õpipsühholoogiast ja õpilase arengu seaduspärasustest (Kutsestandardi Õpetaja V, 2010).

Selleks, et HEV õpilased oma võimetele vastavat õppeprogrammi edukalt täidaks, peaks võimaldama nendele õpilastele eraldi õpe, mis on igale õpilasele jõukohane (Karlep, 2015). Õpetajad näevad suuremat edu HEV õpilaste õpetamisel väikestes koolides, kus on võimalik rohkem arvestada õpilase individuaalsusega, kuid väikestes koolides on eripedagoogi ja teiste tugispetsialistide kasutamise võimalused piiratud (Haridusliku erivajadusega laps..., 2013; Sunts, 1998).

Koolijuhid ja õpetajad hindavad erikoolide eripedagoogide teadmistebaasi ja kogemust ja tõdeavad, et erikoolides on tihti ka sobilikum õpikeskkond – sarnase tasemega kaaslased, kellega võimalus enda teadmisi võrrelda (Haridusliku erivajadusega laps..., 2013).

Tuleviku hariduspoliitilised suunad näevad ette aastaks 2016 sulgeda seitse eriinternaatkooli (Kangro, 2011) suunates HEV õpilased õppima tavaklassidesse, siis

koolijuhtide arvates läheb selline õpetamine tavakoolile mitmeid kordi rohkem maksma, kui erikoolide võrgu haldamine (Haridusliku erivajadusega laps..., 2013).

Tavakoolis integreeritud vormis HEV laste õpetamine sõltub paljuski õpetajate suhtumisest, valmisolekust ja tahtest (Haljaste & Mägi, 2001; Ilgina, 2007), kuid õpetada klassis, kus õpib HEV õpilane, on õpetajale tema professionaalsuse testiks (Haridusliku erivajadusega laps..., 2013). Hariduselu muutuste teostajaks on õpetaja, kes tugineb oma kutseteadvusele ja väärtusorientatsioonidele. Õpetaja ei ole kaasavas koolis ainult oma õppeaine edasiandja, vaid eeskuju – ja autoriteet, kelle õpetuse järgi kujundab õpilane oma teadmised, väärtused, suhtumised, uskumused ja käitumisnormid. Õpetaja hoiakutest ja võimest õpilast suunata ja toetada sõltuvad õpilase tulemused ja rahulolu koolis (Sakk, 2013). Seega õpetaja professionaalsusest oleneb suurel määral õppija saatus (Fullan, 2006).

### *Õpetajate ootused ja vajadused kaasavas koolis töötades*

Vaatamata erinevatele koolitus- ja enesetäiendamisvõimalustele tunnetavad õpetajad, et nende haridus HEV õpilaste õpetamiseks, on ebapiisav (Haridusliku erivajadusega laps..., 2013). Pedagoogide teadlikkus HEV õpilase õpetamiseks tavaklassitingimustes on erinevate uuringute põhjal tõusnud. Kui 1999-ndal aastal teostatud uuringus, kus osales 700 õpetajat, tõdes ainult 4,7% vastanutest, et omab piisavalt teadmisi HEV õpilaste õpetamiseks (Mägi & Haljaste, 2001), siis 2008-ndal aastal vajas sellekohast koolitust 28% (Poom- Valickis & Loogma (2009) ja 2013-ndal aastal 19% uuringus osalenud õpetajat (Kall, 2014). Pedagoogiline kõrgharidus ja sellele lisandunud 160 tunnine kursus õpiraskustega laste õpetamiseks, ei anna piisavaid teadmisi ja praktikat, kuidas toime tulla ja õpetada õpilast, kes vajab eripedagoogilist lähenemist (Plado, 2008, 2007).

Puudust tunnevad õpetajad spetsiifilisest õppematerjalist ja ise materjale valmistades võtab see palju aega. Seda kinnitas 2006-ndal aastal koostatud riigikontrolli aruanne, kus tulemustes kajastus, et HEV õpilaste õpetamist raskendab sobiliku õppevara puudumine. Vajalike õppematerjalide koostamisega tegeleti programmi „Hariduslike erivajadustega õpilaste õppevara arendamine“ raames aastatel 2008–2013 (Padrik, s.a.). Selle tulemusena on põhikooli osas põhiõppeainetes HEV õpilastele õppevara tagatud.

TALIS-e uuringu analüüsis toodi veel eelnimetatutele välja erialaspetsialistide vähesust või puudumist koolis. Eriti oluliseks peavad õpetajad, et koolis oleks logopeed, sotsiaalpedagoog, psühholoog, abiõpetaja ja eriõpetajad ( Kall, 2014). Psühholoogilist abi ja nõustamist vajasisid ka õpetajad. Aineõpetajad pidasid vajalikuks, et õpetatavad rühmad oleksid väiksemad (Kanep, 2008).

*Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused*

Uuringus kaardistati Lääne – Virumaa koolides kasutatavad tugisüsteemid, et saada ülevaade õpetajate tugisüsteemide kasutamise põhjustest ja sagedusest ning tugisüsteemide kasutamisel esinevatest probleemidest. Esimeseks eesmärgiks oli selgitada välja koolides tugispetsialistide (logopeedi, eripedagoogi, sotsiaalpedagoogi, psühholoogi, abiõpetaja ja tugiisiku) olemasolu ja rakendatavad eriklassid ja õpperühmad HEV õpilaste õppe toetamiseks. Teiseks eesmärgiks oli õpetajate poolt tugispetsialisti/de poole pöördumise põhjuste ja pöördumiste esinemise sageduse välja selgitamine. Kolmandaks uuriti õpetajate ja tugispetsialistide omavahelist koostööd, et teada saada õpetajate hoiakud koostööks tugispetsialistidega.

Nende eesmärkide saavutamiseks anname ülevaate, millised tugispetsialistid töötavad ja milliseid erinevaid klassitüüpe ja erioppevõimalusi rakendatakse Lääne – Virumaa koolides. Oletame, et linnakoolides ja gümnaasiumites on tugispetsialiste rohkem kui maakoolides ja põhikoolides. Veel püstitame uurimisprobleemist lähtuvalt järgmised uurimisküsimused:

1. Milliste probleemidega ja kui sageli pöörduvad õpetajad tugispetsialistide poole?
2. Kuidas hindavad õpetajad tugispetsialistidelt saadava abi vajadust ja kas sellel on seost tugispetsialistide poole pöördumiste kordadega?
3. Milliseid takistusi näevad õpetajad tugisüsteemide kasutamisel?
4. Millise hinnangu annavad õpetajad oma haridusele HEV õpilaste õpetamiseks ja kas õpetajate hinnangute vahel on erinevusi sõltuvalt kooli tüübist või asukohast?

## Metoodika

*Valim*

Valim moodustati kriteeriumvalimi põhimõttel, milles kriteeriumid olid järgmised: asukoht Lääne – Virumaal, õpetajateks klassiõpetajad ja aineõpetajad, kes töötavad tavakooli esimese ja teise kooliastmes.

Uurimus teostati 2015 aasta märtsis Lääne – Virumaa koolides, kus õppetöö toimus vastavalt põhikooli riiklikule õppekavale. Uuringus osales 10 gümnaasiumit 96 õpetajaga, 12 põhikooli 64 õpetajaga ja 2 algkooli 7 õpetajaga. Valimisse kuulus kokku 167 esimese ja teise kooliastme klassi- ja aineõpetajat, kellest noorim oli 25 aastane ja kõige vanem oli 78 aastane. Õpetajate keskmine vanus oli  $M = 47,20$  ( $SD = 10,60$ ). Mehi oli vastanute seas 3. Linnades asus 6 kooli. Neist üks oli algkool ja ülejäänud 5 gümnaasiumid. Uuringus ei osalenud Lääne

– Virumaa koolidest 3: üks gümnaasium, mis asus väljaspool Rakvere linna ja kaks põhikooli, millest üks asus linnas ja teine maakonnas.

### *Mõõtmisvahendid*

Andmekogumismeetodina kasutati uuringus ankeetküsitlust (vt lisa 1), mille eeliseks on suure andmestiku kogumise võimalus lühikese aja jooksul. Sellel andmete kogumise viisil on omad puudused, kuna puudub võimalus kindlaks määrata, kui hoolikalt ja täpselt vastaja vastas.

Ankeetküsitluse koostamisel tugines töö autor varasematele Eestis teostatud uuringutele (Klaar jt, 2007; Kanep, 2008) ja lähtus antud töö eesmärgist. Enamik küsimustele oli võimalik vastata valikvastustega, mis lihtsustas küsimustele vastamist (Likerti skaala). Vastajale oli jäetud vaba ruumi iga küsimuste ploki lõppu, kuhu oli võimalik lisada täiendavaid märkmeid. Küsimused jaotati viide plokki: õpetajate teadlikkus koolis ja väljaspool kooli osutavatest tugiteenustest, tugispetsialistide poole pöördumiste põhjused ja sagedus, põhjused, miks ei ole õpetajad tugispetsialistide poole pöördunud, hinnang koostööle tugispetsialistidega ja koolis kasutatavatest õpperühmadest ja klassidest HEV õpilaste paremaks õpetamiseks. Üldandmetena saadi teavet õpetajate vanuse, soo ja kooliaste, kus õpetaja õpetab.

Esimese küsimuste ploki eesmärgiks oli teada saada, kui teadlikud on õpetajad enda koolis töötavatest tugispetsialistidest ja väljaspool kooli osutatavatest tugiteenustest, mis toetaks HEV õpilase õpetamist. Lisaks uuriti, kas on veel keegi (lisaks eelnimetatud tugispetsialistidele), kelle poole koolis on võimalik probleemide esinemisel pöörduda. Selles plokkis andsid õpetajad veel hinnangu, kas nende seni omandatud haridus ja kogemused on piisavad, HEV õpilaste õpetamiseks.

Teise ploki küsimustega selgitati välja, kui tihti ja milliste tugispetsialistide poole õpetajad pöörduvad ja millised on sagedamini esinevad põhjused ja probleemid. Valikus oli 21 põhjust, mis võivad õpilasel õpiraskust põhjustada. Vastajatel oli võimalus täiendada eelnimetatud valikut, kui nad seda vajalikuks pidasid.

Kolmandas plokkis esitatud väidete abil selgitas uurija välja võimalikke põhjusi, miks õpetajad ei ole teinud koostööd logopeediga, sotsiaalpedagoogiga ja psühholoogiga. Lisaks eelmainitud põhjustele oli õpetajatel võimalus puuduvad lisada. Neljandas osas hinnati koostöö tõhusust erinevate tugispetsialistidega. Viimases plokkis vastasid õpetajad, kas nende koolis on erinevaid klasse ja rühmi HEV õpilaste õpetamiseks.

Mõõtevahendi valiidsuse tagamiseks, viidi läbi pilootuuring ühes koolis viie õpetajaga. Antud pilootuuringu eesmärgiks oli teada saada, kas küsimustikus olevatele küsimustele on

võimalik vastata ning kas antud küsimused on vastajatele arusaadavad. Samuti saadi kinnitust vastamiseks kuluvale ajale. Pilootuuringu tulemusena küsimustikku muudatusi ei tehtud.

### *Protseduur*

Antud uuringu ankeetküsitlus viidi läbi 26. veebruar – 23. märts 2015. Ankeetküsitluse teostamiseks pöördus töö autor iga kooli direktori poole, et teavitada uuringu eesmärkidest ja saada luba antud koolis küsitlus korraldada. Nõusoleku saamise järgselt viis uuringu korraldaja ankeedid paber kandjal igasse kooli, kus need õpetajatele edasi toimetati. Küsimustikke jaotati koolidele vastavalt kooli suurusele. Iga põhikool sai 12, gümnaasium 20 ja algkool 8 küsimustikku. Kokku jagati koolidesse 360 ankeeti, mille vastamiseks oli õpetajatel aega 7 päeva. Kokkulepitud ajal läks töö autor küsimustikele järele. Tagastati 167 täidetud ankeeti.

Tähtis on uuringu teostamisel jälgida eetilisi nõudeid (Hirsijärvi, Remus & Sajavaara, 2007), mis tagati järgnevalt: iga kooli osalemine oli vabatahtlik, mida selgitati igale koolijuhile; õpetajatele anti teada, et tema vastamine on vabatahtlik ja anonüümne küsimustiku kaaskirjas; uuringus osalenud õpetajaid ei ole võimalik seostada nende isikutega ja saadud andmeid kasutati üldistuste tegemiseks. Tegelikku olukorda tugispetsialistide töötamise osas uuriti kooli direktori või õppealajuhataja käest. Lisainfot koguti 27. märtsil. Andmete töötlemiseks kasutati andmetöötluspaketti *STATISTICA* 8.

## Tulemused

### *Tugispetsialistid ja klassitüübid Lääne – Virumaa koolides*

- a) *Logopeed ja eripedagoog*. Ankeedile vastanud 167 respondendist teadis 31 õpetajat (18,6%), et nende koolis ei tööta logopeedi ega eripedagoogi, 72 küsitluses osalejat (43,1%) teadis, et nende koolis töötab vastav tugispetsialist osalise tööajaga ja 64 pedagoogi (38,3%) teadis, et nende koolis on täiskohaga tööl logopeed või eripedagoog. Koolis olevat tegeliku olukorra tugispetsialisti töötamise ja õpetajatele teada oleva võimaluse seose iseloomustamiseks kasutati *Spearmani* mitteparameetrilist korrelatsioonanalüüsi ja saadi korrelatsioonikordaja  $r_s = 0,789$  ( $p < 0,001$ ). Antud tulemuste põhjal on alust väita, et õpetajad on teadlikud, kas nende koolis töötab logopeed ja/või eripedagoog.
- b) *Sotsiaalpedagoog*. 59 õpetajat (35,3%) 167-st teadis, et nende koolis ei tööta sotsiaalpedagoog, 10 pedagoogi (6,0%) olid teadlikud, et sotsiaalpedagoog töötab vastavalt vajadusele, 16 õpetajat (9,6%) väitsid, et antud tugispetsialist töötab koolis osalise tööajaga ja

82 õpetajat (49,1%) olid teadlikud, et sotsiaalpedagoog töötab koolis täistööajaga. *Spearmani* mitteparameetrilise korrelatsioonanalüüsi tulemusel, kus hinnati õpetajate teadlikkuse seost koolis oleva tegeliku olukorraga, saadi korrelatsioonikordaja  $r_s = 0,898$  ( $p < 0,001$ ). Saadud tulemuse põhjal võib öelda, et õpetajad olid teadlikud, kas koolis töötab sotsiaalpedagoog.

c) *Psühholoog*. Kõikidest uuringus osalenud õpetajatest teadis 13 pedagoogi (7,8%), et tema koolis on võimalik saada psühholoogilist abi iga tööpäev, 57 uuritavat (34,1%) teadsid, et psühholoog töötab koolis osalise tööajaga ja 25. õpetajal (15,0%) oli võimalus pöörduda psühholoogi poole vastavalt vajadusele. 72 õpetajat (43,1%) tunnistasid, et koolis psühholoogi abi ei ole võimalik saada, mis oli kooskõlas koolide reaalsete võimalustega  $r_s = 0,905$  ( $p < 0,001$ ).

d) *Abiõpetaja*. Abiõpetaja töötas täistööajaga 43 õpetaja (25,7%) ja osalise tööajaga 3 õpetaja (1,8%) teades. Vastavalt vajadusele oli koolides võimalik kasutada abiõpetaja teenust 7 õpetaja (4,2%) arvates ja 114 õpetajal (68,3%) sellist tugiteenust kasutada ei ole võimalik. Korrelatsioonanalüüs teadlikkuse ja tegeliku olukorra vahel andis tulemuseks  $r_s = 0,673$  ( $p < 0,001$ ).

e) *Tugiisik*. 21 õpetajat (12,6%) olid teadlikud, et nende koolis töötab täistööajaga tugiisik. Osalise tööajaga 13 õpetaja ja vastavalt vajadusele 3 õpetaja arvates oli nende koolis tööl tugiisik, vastavalt 7,8% ja 3,0%. Suur hulk uuringus osalenutest, keda oli 128 õpetajat (76,6%) vastasid, et nende koolis ei ole tööl tugiisikut. Õpetajate teadlikkust ja tugiisiku tegelik võimalus koolis oli statistilises olulises positiivses korrelatsioonis  $r_s = 0,519$  ( $p < 0,001$ ).

Lisaks saadi teada õpetajate arvamus sellest, kui teadlikud nad on väljaspool kooli osutavatest tugiteenustest. Õpetajaid, kes teadsid väljaspool kooli erinevatest võimalustest saada tugispetsialisti abi oli 57 (34,1%). Neid pedagooge, kes pigem antud väitega nõustusid oli 90, s.o.53,9% vastanutest. Mõned õpetajad, keda oli 14 (8,4%) pigem ei nõustunud sellega, et nad on teadlikud väljaspool kooli saadavatest tugiteenustest. 5 õpetajat (3,0%) ei olnud kursis sellega, et väljaspool kooli on võimalik tugiteenuseid saada. Seega õpetajaid, kes olid teadlikud, et väljaspool kooli on võimalik saada logopeedi/eripedagoogi, sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi teenust, oli vastanutest 147 (88, 0%).

Täpsustamaks õpetajate teadlikkust koolis kasutusel olevatest erinevatest klassitüüpidest ja eriõppe võimalustest, uuriti pedagoogidelt, kas nende õppeasutuses on väikeklass, õpiraskustega õpilaste klass, tunnirahuklass, õpiabirühm ja individuaalõpe. Antud klassitüübi ja/või eriõppe olemasolul uuriti lisaks veel, kas antud lisavõimalusi on koolis üks või rohkem.

Täpsem ülevaade õpetajate hinnangutest erinevate klassitüüpide ja eriõppe olemasolust koolis, on toodud tabelis 1.

Tabel 1. *Õpetajate hinnangud ja tegelik olukord eriklassitüüpide ja -õpperühmade võimaluste kohta koolis.*

Eriõppevorm	Jah, mitu				Jah, üks				Ei ole			
	Vastanud õpetajate arv	Õigesti vastanud õpetajate arv	%	Koole, kus õppevorm esines	Vastanud õpetajate arv	Õigesti vastanud õpetajate arv	%	Koole, kus õppevorm esines	Vastanud õpetajate arv	Õigesti vastanud õpetajate arv	%	Koole, kus õppevorm esines
Väikeklass	18	10	55,6	1	38	27	71,0	5	111	107	96,4	18
Õpiraskustega õpilastega klass	16	15	93,8	2	5	3	60,0	1	146	132	91,0	21
Tunnirahuklass	8	0	0	0	26	20	76,9	4	133	120	90,0	20
Õpiabirühm	112	102	90,3	16	26	10	38,5	4	29	8	27,6	4
Individuaalõpe	65	33	51,6	8	36	12	33,3	3	66	49	74,2	13

Koolis oleva tegeliku olukorra eriklassi ning eriõppe ja õpetajate hinnangute seose iseloomustamiseks kasutati *Spearmani* mitteparameetrilist korrelatsioonanalüüsi. Lääne – Virumaa uuringus osalenud koolides oli väikeklassi õppevorm kolmes põhikoolis ja gümnaasiumis. Õpiraskustega õpilaste klassi ega tunnirahuklassi põhikoolides ei olnud. Uuritud kümnest gümnaasiumist omas õpiraskustega klasse kolm ja kahes koolis oli antud klassi rohkem kui üks. Tunnirahuklasse oli neljas gümnaasiumis. Õpiabirühma kui eriõpet, kasutati üheteistkümnes põhikoolis ja neljas koolis oli sellist õppevõimalust rohkem kui ühes klassis. Üheksa gümnaasiumist omas rohkem kui ühte õpiabirühma. Ainult ühes uuritud gümnaasiumis antud õppevorm kasutusel ei olnud. Individuaalõpet kasutas uuringu ajal viie põhikooli ja kuue gümnaasiumi õpilased.

Koolis oleva tegeliku olukorra eriklassi või erirühma kasutamise ja õpetajate teadlikkuse seose iseloomustamiseks leitud korrelatsioonikordajad olid järgmised: väikeklass  $r_s = 0,726$  ja

$p < 0,001$ , õpiraskustega õpilaste klass  $r_s = 0,719$  ja  $p < 0,001$ , tunnirahuklass  $r_s = 0,613$  ja  $p < 0,001$ , õpiabirühm  $r_s = 0,397$  ja  $p < 0,001$  ja individuaalõpe  $r_s = 0,318$  ja  $p < 0,001$ . Antud tulemuste põhjal võib väita, et õpetajad on teadlikud omas koolis tegutsevatest erinevatest klassitüüpidest ja eriõppe erinevatest vormidest.

Uuringu käigus taheti teada saada, kas ja millised on põhikoolide ja gümnaasiumite erinevused tugisüsteemide osas. Andmed lähtuvalt koolitüübist on esitatud tabelis 2, millest selgub, et tugispetsialiste ja erinevaid klassitüüpe HEV õpilaste õpetamisel on rohkem gümnaasiumites. Tunnirahuklassi ja õpiraskustega õpilaste klassi põhikoolides ei kasutata. Sotsiaalpedagooge ja psühholooge töötas vähemates koolides kui eripedagooge/ logopeede. Kui võrrelda kahte erinevat koolitüüpi tugisüsteemide olemasolu osas, siis statistiliselt oluline erinevus esines sotsiaalpedagoogi, psühholoogi, tugiisiku, väikeklasside, õpiraskustega õpilaste klasside, õpiabirühmade, tunnirahuklasside ja individuaalõppe osas (vt tabel 2). Eripedagoogi ja abiõppe osas statistiliselt oluline erinevus põhikoolide ja gümnaasiumite osas puudus.

Tabel 2. Tugispetsialistid eriklassitüübid ja eriõppe olemasolu põhikoolides ja gümnaasiumites õpetajate hinnangul

Tugisüsteem	Põhikool (N = 71)		Gümnaasium (N = 96)		t	p
	M	SD	M	SD		
Eripedagoog	0,76	0,43	0,85	0,36	- 1,54	ns
Sotsiaalpedagoog	0,38	0,49	0,84	0,37	- 7,02	0,000
Psühholoog	0,45	0,50	0,66	0,48	-2,69	0,008
Abiõpetaja	0,28	0,45	0,34	0,48	- 0,85	ns
Tugiisik	0,14	0,35	0,30	0,46	-2,46	0,015
Väikeklass	0,18	0,39	0,33	0,47	-2,18	0,031
Tunnirahuklass	0, 00	0,00	0,43	0,50	-7,23	0,000
Õpiabirühm	0,79	0,41	0,95	0, 22	-3,21	0,002
Individuaalõpe	0,38	0,49	0, 56	0,50	-2,35	0,020
Õpiraskustega õpilaste klass	0,00	0,00	0,33	0,47	-5,92	0,000



Veel uuriti, kas tugisüsteemide kasutamise osas on erinevusi, kui võrrelda koole asukoha järgi. Andmed maa- ja linnakoolide tugisüsteemide erinevuste kohta on toodud tabelis 3. Linnakoolides oli rohkem tugispetsialiste ja eriõppena kasutati enam väikeklasse, tunnirahuklasse ja õpiraskustega õpilaste klasse. Maakoolides töötas tugispetsialiste vähem, kuid HEV õpilaste parema õpetamise eesmärgil oli kasutusel enam õpiabirühmi ja individuaalõpet. Kui võrrelda maa- ja linnakoole, siis statistiliselt oluline erinevus esines sotsiaalpedagoogi, psühholoogi, abiõpetaja ja õpiabirühmade osas. Teiste tugisüsteemi kuuluvate näitajate osas statistiliselt olulist erinevust ei esinenud.

Tabel 3. *Tugispetsialistide ja eriklassitüüpide olemasolu maa- ja linnakoolides õpetajate hinnangul*

Tugisüsteem	Maakool (N = 117)		Linnakool (N = 50)		t	p
	M	SD	M	SD		
Eripedagoog	0,77	0,42	0,92	0,27	- 2,30	0,02
Sotsiaalpedagoog	0,66	0,48	0,62	0,49	0,50	<i>ns</i>
Psühholoog	0,57	0,48	0,56	0,50	0,20	<i>ns</i>
Abiõpetaja	0,31	0,46	0,34	0,48	- 0,40	<i>ns</i>
Tugiisik	0,05	0,22	0,66	0,48	-11,3	0,00
Väikeklass	0,18	0,39	0,48	0,51	-4,20	0,00
Tunnirahuklass	0,18	0,39	0,40	0,50	-3,10	0,00
Õpiabirühm	0,91	0,29	0,82	0,39	1,60	<i>ns</i>
Individuaalõpe	0,59	0,49	0,24	0,43	4,30	0,00
Õpiraskustega õpilaste klass	0,12	0,33	0,36	0,49	-3,70	0,00

*Tugispetsialistide poole pöördumiste põhjused, sagedus ja hinnang saadavale abile*

Kui uuriti probleeme, mille puhul õpetajad tugispetsialistide poole pöörduvad, siis logopeedide abi vajas uuringus osalenud 167 õpetajast 95 (56,9%) seoses õpilasel esineva kirjutamisraskusega, 77 (46,1%) ajutise õpiraskuse ja kõnepuude esinemisel 54 (32,3%). Veel vajab 48 õpetajat (28,7%) logopeedi/eripedagoogi abi õpilase matemaatikas esinevate raskuste ületamiseks. Sotsiaalpedagoogi abi vajab 92 pedagoogi (55,1%) õpilaste kasvatusraskustest tekkinud probleemide lahendamiseks. Kaasõpilastega konfliktidesse sattumise korral pöördu

86 õpetajat (51,5%), enesekontrolliraskuste puhul 77 pedagoogi (46,1%), eriskummalise käitumise esinemisel 74 õpetajat (44,3%) ja seoses sageli esinevate põhjuseta puudumistega 72 õpetajat (43,1%), sotsiaalpedagoogi poole. Uuringus osalenud 167 õpetaja hulgas oli 72 pedagoogi, kelle koolis ei töötanud psühholoogi. Kuid nendes koolides, kus vastav teenus oli võimalik, küsis 56 õpetajat (60,7%) nõu õpilase enesekontrolliraskuste ületamiseks. Kaasõpilastega konflikti sattumise puhul 54 õpetajat (56,8%) ja eriskummalise käitumise korral 52 pedagoogi (54,7%) pöördus psühholoogi poole. Antud tulemuste põhjal saab öelda, et psühholoogi nõuannet vajasisid uuringus osalenud õpetajad eelkõige õpilase käitumisprobleemidega seonduvalt.

Keskmiselt tegid õpetajad koostööd vastava tugispetsialistiga 9,4 korral ( $SD = 7,02$ ). Kõige rohkem oli kasutanud õpetaja tugispetsialistide abi 45-l korral. Uuringus osales vaid mõni pedagoog, kes ei olnud kordagi pöördunud abi saamiseks ei logopeedi, eriõpetaja, sotsiaalpedagoogi ega psühholoogi poole ( $N = 3$ ).

Õpetajatelt uuriti, kuidas nad hindavad tugispetsialistidelt saadava abi vajalikkust ja kas sellel on seost tugispetsialisti poole pöördumiste kordadega. Taheti teada, kas erineva abivajaduse hinnangu andnud rühmad erinevad pöördumiste arvu poolest. Rühmade vahelise aritmeetiliste keskmiste võrdlemiseks kasutati ANOVAt ja *post-hoc* testina *Scheff'e* testi, mille tulemusel saadi teada, et üksikest erinesid keskmiste pöördumiste arvu poolest õpetajate rühm, kes enda hinnangul vajas tugispetsialistide abi ja õpetajate rühm, kes ei vajanud abi  $F(3, 160) = 3,70$  ja ( $p < 0,05$ ). Õpetajate hinnang tugispetsialistidelt saadava abi vajalikkusele ja keskmine pöördumiste arv on toodud tabelis 4. Tulemusest lähtuvalt saab öelda, et 79 (47,3%) õpetajat peavad HEV õpilaste õpetamisel tugispetsialistide abi vajalikuks ja 88 (53,3%) vastanutest väitsid, et nad saavad hakkama tugispetsialistide abita.

Tabel 4. Õpetajate hinnangud abivajadusele ja keskmine pöördumiste arv

Rühm	Abi vajadus	N	%	M	Pöördumiste arv		SD
					min	max	
1	Vajan TS abi	17	10,2	12,24	0	45	11,90
2	Pigem vajan TS abi	62	37,1	10,59	0	29	6,33
3	Pigem ei vaja TS abi	81	48,5	8,59	0	31	6,0
4	Ei vaja TS abi	7	4,2	3,43	0	6	2,44

*Märkused:* TS– tugispetsialist

Antud töö käigus uuriti Lääne –Virumaa koolide õpetajatelt, mis põhjustel ei ole nad pöördunud logopeedi/eripedagoogi poole, siis küsimusele kokku vastas 139 uuritavat, kellest 23 vastasid, et koolis logopeed puudub. Veel toodi põhjusteks, et logopeed on palju haiguslehel ja antud spetsialist töötab ainult algklasside õpilastega. Õpetajaid, kelle koolis ei töötanud sotsiaalpedagoogi, oli 37, ja kelle koolis ei olnud psühholoogi oli 56. Uuringu käigus taheti selgusele jõuda, kui koolis töötab vastav spetsialist, siis millised on põhjused, miks ei pöördata logopeedi, sotsiaalpedagoogi või psühholoogi poole (tabel 5).

Tabel 5. Õpetajate hinnangud, miks ei ole tugispetsialisti poole pöördutud.

Põhjused	Nõustun		Pigem		Pigem ei		Ei nõustu		Vastanud õpetajate arv
	arv	%	arv	%	arv	%	arv	%	
Logopeed on ülekoormatud	12	8,7	25	18,0	33	23,7	69	49,6	139
Logopeedi tunnid toimuvad tundide ajal	28	20,4	25	18,3	25	18,3	59	40,0	137
Logopeedi tunnid toi- muvad õpilase jaoks liiga hilisel ajal	2	1,4	7	5,1	32	23,4	96	70,1	137
Sotsiaalpedagoog on ülekoormatud	15	12,6	25	21,0	30	25,2	49	41,2	119
Sotsiaalpedagoogi vastuvõtt toimub tundide ajal	13	10,9	11	9,2	28	23,6	67	56,3	119
Sotsiaalpedagoogi vastuvõtt toimub pärast tunde	6	5,0	6	5,0	20	16,8	87	73,1	119
Psühholoog on ülekoormatud	16	17,0	17	18,1	27	28,7	34	36,2	94
Psühholoogi vastuvõtt toimub tundide ajal	17	18,1	21	22,3	14	14,9	42	44,7	94
Psühholoogi vastuvõtt toimub pärast tunde	9	9,6	13	13,8	21	22,3	51	54,3	94

Andmetest selgub, et 38,7% õpetajatest nendib, et logopeedi poole pöördumist takistab ajaline kattumine ainetundidega, kuigi 73,3% õpetajatest väidavad, et logopeed ei ole ülekoormatud ja logopeedi tunnid ei toimu õpilase jaoks liiga hilisel ajal (93,5%). Vastanutest 66,4% leidis, et koolis töötav sotsiaalpedagoog ei ole ülekoormatud ja vastava spetsialisti vastuvõtt ei toimu enamasti ainetundide ajast ning see ei toimu õpilasele liiga hilisel ajal. Psühholoog on koolis töötades ülekoormatud 25,1% õpetajate teades ja 40,4% pedagoogi nendivad, et psühholoogi vastuvõtt kattub ainetundidega, mis takistab vastava spetsialisti poole pöördumist.

Kui uuriti õpetajate arvamust, kas abi ei küsita, sest tullakse ise probleemide lahendamiseks toime, siis väitega nõustus täiesti 7 (4,2%) ja pigem nõustus 81 (48,5%), pigem ei nõustunud 61 (36,5%) ja üldse ei olnud väitega nõus 18 (10,8%) õpetajat. Põhjuseks toodi välja, et enne abi saamist on vaja liialt palju põhjendada ( $N = 28$ ). Kui uuriti, kas takistuseks võib olla spetsialisti liiga aeglane reageerimine, siis väitega nõustus 6 ja pigem oli nõus 22 pedagoogi. Takistusena ei toodud välja soovi hoida oma mainet juhtkonna ja kolleegide silmis kõrgel. Uuringust selgus, et õpetajad pöördusid tugispetsialistide poole, kui selleks võimalust oli.

### *Õpetajate hinnang oma ettevalmistusele HEV õpilaste õpetamiseks*

Koolitust pidas piisavaks 30 ja pigem nõustus väitega 76 õpetajat, haridust HEV õpilaste õpetamiseks ei pidanud piisavaks 12 ja väitega pigem ei nõustunud 49 õpetajat. Seega 63,5% hindas oma haridust HEV õpilaste õpetamiseks piisavaks ja 36,5% õpetajatest ebapiisavaks.

Maa- ja linnakoolide ning põhikoolide ja gümnaasiumite õpetajate keskmist hinnangut oma ettevalmistusele tööks HEV õpilastega võrreldi  $t$ -testiga. Kui vaadeldi õpetajate hinnanguid oma haridusele koolitüübist lähtuvalt, siis selgus, et põhikoolide õpetajate ( $N = 71$ ) keskmine hinnang oma ettevalmistusele HEV õpilaste õpetamiseks oli ( $M = 1,59$  ja  $SD = 0,82$ ) oli madalam kui gümnaasiumites õpetavatel pedagoogidel ( $N = 96$ ,  $M = 1,98$ ,  $SD = 0,84$   $t(1; 165) = -2,65$  ja  $p < 0,01$ ). Kui võrreldi hinnanguid oma ettevalmistusele maakoolide ja linnakoolide õpetajate vahel, siis kahe grupi keskmiste hinnangute vahel statistiliselt olulist erinevust ei olnud. Maakoolide pedagoogide ( $N = 117$ ) keskmine hinnang oma ettevalmistusele õpetada HEV õpilasi oli  $M = 1,74$  ja  $SD = 0,85$  ja linnakoolides õpetatavate õpetajate ( $N=50$ ) keskmine hinnang oma ettevalmistusele  $M = 1,90$  ja  $SD = 0,84$ .

## Arutelu

*Tugisüsteemid ja klassitüübid Lääne – Virumaa koolides*

Sunts (1998) väidab, et logopeediline abi on kõige enam rakendatud õpiabi vorm Eesti koolides ning sama tulemuseni on jõutud ka hilisemates uuringutes (Eha, 2010; Hariduslike erivajadustega laps..., 2013). Sellele tuginevalt võiks arvata, et antud tugimeede on tagatud igas koolis, kuid käesoleva töö käigus selgus, et Lääne – Virumaa kõikides koolides ei tööta logopeed. Seda, et igas koolis ei tööta logopeed tõdesid oma uurimustes Eha (2010) Järvamaa koolide ja Klaar, Übius ja Raudsepp- Alt (2007) Tallinna koolide võimalusi uurides, millest võib järeldada, et logopeedide puudus ei esine mitte ainult maakonnakoolides, vaid ka Tallinna koolides. Kui 2012/2013 õppeaastal töötas Lääne– Virumaa 24 koolis 24 logopeedi (Hariduslike erivajadusega laps..., 2013), siis antud uurimuse ajal oli neid 19. Kuigi tavakoolis on seoses kaasava hariduse rakendamisega kasvanud HEV õpilaste arv, kes vajavad erilist õppekorraldust ja tugispetsialistide abi (EHIS, 2014), ei ole logopeedide arv Lääne –Virumaa koolides suurenenud, vaid pigem vähenenud kahe viimase aasta jooksul. Kuna üks logopeed töötab koolis täiskoormusega, kui kõneravi vajab 40-50 õpilast (Hariduslike erivajadustega laps..., 2013), võib spekuloida, et kõikides koolides, eriti väiksema õpilaste arvuga koolides, ei peagi vastavat spetsialisti olema, kuid antud töö käigus ilmnes, et logopeed ei töötanud selliseski koolis, kus oli üle 550-ne õpilase. Kui võrreldi õpetajate teadlikkust, kas koolis töötab logopeed/eripedagoog ning koolis valitsevat tegelikku olukorda, siis antud töö tulemuste põhjal saab väita, et õpetajad olid teadlikud oma koolis töötavast logopeedist/ eripedagoogist.

Varasematest uuringutest selgus, et sotsiaalpedagoog töötas 2006/2007 õppeaastal 31% Tallinna koolides (Klaar, Übius & Raudsepp- Alt, 2007) ja 2012/2013 õppeaastal üheteistkümnemes Lääne – Virumaa gümnaasiumis ja neljas põhikoolis (Haridusliku erivajadusega laps..., 2013). Antud uurimus näitas, et sotsiaalpedagoog töötas kaheksas gümnaasiumis ja neljas põhikoolis, mis on 50% uuringus osalenud koolidest. Seega ei olnud sotsiaalpedagoogiline abi koolides paranenud. Käesoleva uurimistöö andmed on võrreldavad 2008-ndal aastal Kanepi tehtud uuringu tulemustega ja selle taustal võib öelda, et viimase seitsme aasta jooksul ei ole oluliselt rohkem sotsiaalpedagooge koolidesse tööle asunud, mis ei ole kooskõlas HEV õpilaste arvu kasvuga seoses nende integreerimisega tavakooli.

Uuringu käigus sai kinnitust Järve (2007) väide, et koolides töötab psühholooge vähe. Antud magistr töö käigus selgus, et iga teine Lääne –Virumaa olev kool, ei saa pakkuda psühholoogi abi oma koolis. Kui võrrelda psühholoogi olemasolu Tallinna koolides (Klaar,

Übius & Raudsepp-Alt, 2007) ja 2008-ndal aastal Kanepi uurimistulemusi kogu Eesti kohta, siis pealinnas koolides töötas oluliselt rohkem psühholooge. Lääne – Virumaa koolide võimalused sarnanevad Kanepi (2009) andmetega. Positiivne on see, et kahe viimase aasta jooksul on olukord Lääne – Virumaa koolides psühholoogilise abi osas paranenud. 2012/2013 õppeaastal töötas Lääne – Virumaa koolides 6 psühholoogi (Haridusliku erivajadusega laps..., 2013) ja 2014/2015 õppeaastal 12 psühholoogi.

Uurimistulemustest selgus, et HEV õpilaste õppe tõhustamiseks kasutatakse abiõpetajaid ja tugiisikut mõnes Lääne – Virumaa gümnaasiumis ja põhikoolis. Kui vaadelda varasemaid andmeid (2 abiõpetajat 2013-ndal aastal ja tugiisikut ei olnud), siis saab väita, et abiõpetajate ja tugiisikute olemasolu koolides on kahe aasta jooksul paranenud (Haridusliku erivajadusega laps..., 2013). Kuna abiõpetajaid ja tugiisikuid töötas nii põhikoolides kui ka gümnaasiumites, ei saa väita, et ühes koolitüübis oleks vastavat tugispetsialisti rohkem rakendatud. Koolis oli õpetajaid, kes ei olnud kursis, et nende koolis töötab abiõpetaja ja/või tugiisik. See on seletatav sellega, et aineõpetajad, kes õpetavad teises või kolmandas kooliastmes, kus vastavat tugimeedet ei rakendata, ei tea ka antud võimaluse olemasolust.

Väljaspool kooli osutavatest tugiteenusest on õpetajad teadlikud. Ainult 11,4% pedagoogidest väitsid, et nad ei ole kursis sellega, kust veel abi saada, kui koolis ei tööta logopeed/eripedagoog, sotsiaalpedagoog või psühholoog. Õpetajad teadsid Rajaleidjast saadavatest tugiteenustest, kuid peaaegu pooled respondendid tõdesid, et nad on pidanud kasutama kooliprobleemide lahendamiseks oma isiklikke tutvusi, mis näitab, et tegelikult ei ole koolides tugispetsialiste piisavalt või saadud abi ei ole pedagooge rahuldanud. Sama leiti Järvamaa, Tallinna kui ka kogu Eesti koole hõlmavas uuringus (Eha, 2010; Kanep, 2009; Klaar, Übius & Raudsepp-Alt, 2007).

Antud töö uurimistulemustest selgus, et koolides on vähem kasutusel väikeklass, õpiraskustega õpilaste klass ja tunnirakuklass, kuid enam kasutatakse HEV õpilase õppimise toetamiseks õpiabirühmasid ja individuaalõpet. Haug tõdeb (2006), et tavaklassis HEV õpilaste õpetamine on ressursimahukas ning keeruline ning sellest lähtuvalt on hakatud Norras uuesti õpetama HEV õpilasi rohkem eriklassides ning avama uuesti erikoole. Lääne – Virumaa koolides kasutatakse rohkem eriõpet kui eriklassitüüpe, mis tuleneb Eesti hariduspoliitilistest otsustest. Uuringu käigus selgus, et õpetajad mõistavad erinevalt väikeklassi ja individuaalõppe tähendust. Seda, et õpetajad ei oma selget ülevaadet erinevatest õpiabisüsteemidest leidis ka Eha (2010) Järvamaa koolides tehtud uuringus.

Gümnaasiumides töötas põhikoolidega võrreldes rohkem tugispetsialiste, mis ilmselt ka varasemas uuringus (Kanep, 2009), kus leiti, et logopeedilise abi kättesaadavus ei olene abi

vajajate arvust, vaid kooli suurusest. Põhikoolidega võrreldes oli enam kasutusel gümnaasiumites erinevad õppimist toetavad klassitüüpe ja õppevorme, mida oletati uuringu alguses. Põhikoolides kasutati rohkem õpiabi toetust ja individuaalset lähenemist HEV õpilaste õpetamisel, mida tingib koolis õppivate HEV õpilaste arv ja tugispetsialistide olemasolu.

Oletusele, et tugisüsteemid on edukamalt rakendunud linnakoolides, leiti kinnitust eripedagoogi, tugiisiku ja abiõpetaja osas. Samas oli maakoolidest enam kasutusel tunnirahuklasse ja õpiraskustega õpilaste klasse. Maakoolides õpetavad õpetajad kasutasid HEV õpilaste õpetamisel rohkem individuaalõpet ja õpiabirühmades õpetamist, mis võib olla tingitud olukorrast, et koolides töötas vähem logopeede/eripedagooge. Kuna varasemates uuringutes ei ole välja toodud erinevusi maakoolide ja linnakoolide ning gümnaasiumite ja põhikoolide osas, siis on raske öelda, kas antud tulemused kehtivad ainult Lääne – Virumaal olevates koolides või ka kogu Eestis. Samas märkas töö autor, et koolides töötavate tugispetsialistide olemasolu sõltus sellest, millise omavalitsuse alla kool kuulus. Seda, et tugispetsialistide kaasatus HEV õpilaste õpetamisele oleneb omavalitsuste tahtest ja rahalistest võimalustest on varem kinnitanud (Kanep, 2009; Kivirand, 2010). Sotsiaalpedagoogi, psühholoogi, abiõpetaja ja õpiabirühma olemasolu osas statistilist olulist erinevust maa- ja linnakoolide vahel ei esinenud.

#### *Tugispetsialistide poole pöördumise põhjused ja sagedus*

Uuringust selgus, et õpetajad pöördusid kõige sagedamini logopeedi/eripedagoogi poole, kui õpilasel esines kirjutamiskasvus, ajutine õpiraskus, kõnepuue. Veel vajati abi matemaatikas ettetulevate raskuste kõrvaldamisel. Samad põhjused on välja toonud Padrik (1998), Kõrgessaar (2002), Plado (2007) ja Lind (2011), mis näitab, et need probleemid on põhjustanud Eesti õpilastel õppimiskasvusi pikemat aega ning nendega tuleb tegeleda ka edaspidi.

Sotsiaalpedagoogi abi vajasisid õpetajad eelkõige õpilaste kasvatusraskustest tingitud probleemide lahendamiseks, konfliktide puhul kaasõpilastega ja enesekontrolliraskuse korral. Veel pöörduti sotsiaalpedagoogi poole seoses õpilase sagedase põhjuseta puudumisega koolist, mida on nimetanud ka Ameljušenko (2007). Samu põhjusi on toonud välja oma uurimuses Klaar, Übius ja Raudsepp-Alt (2007), kus leiti, et sotsiaalpedagoogid tegelevad koolis enamasti õpilastega, kes eiravad koolikohustust ja kellel esinevad käitumiskasvused, mis tuleneb otseselt sotsiaalpedagoogide tööülesannetest.

Antud uurimistööst selgus, et kui oli võimalus koolis töötava psühholoogi poole pöörduda, siis vajati abi õpilase enesekontrolliraskuste ületamiseks, konfliktsituatsioonide lahendamiseks kaasõpilastega ja teiste käitumisprobleemide esinemisel, kuid lisaks eelnimetatule on Klaar, Übius ja Raudsepp- Alt (2007) nimetanud veel, et psühholoog nõustab õpetajaid ja lapsevanemaid ning aitab lahendada kooli ja kodu vahelisi konflikte. Kui vaadelda põhjust, miks pöörduiti sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi poole, siis üldjoontes võib täheldada, et nendeks on õpilase käitumisraskustest tulenevad probleemid. Õpetajate vastustest selgus, et sageli pöörduetaksegi õpilase käitumisraskusest tekkinud probleemi lahendamiseks nii sotsiaalpedagoogi kui ka psühholoogi poole ja nendes koolides, kus töötab üks antud spetsialistidest, siis olemasoleva spetsialisti poole.

Uuringust selgus, et pooled ankeedile vastanud õpetajad vajasid HEV õpilaste õpetamisel tugispetsialistide abi, mida näitas ka nende suurem tugispetsialistide poole pöördumiste arv. Need pedagoogid, kes väitsid, et saavad hakkama HEV õpilaste õpetamisega ilma tugispetsialistide abita, pöördusid vastava spetsialisti poole harvem. Antud tulemuste põhjal võib oletada, et nendes koolides, kus töötas logopeed/eripedagoog, sotsiaaltöötaja ja psühholoog olid õpetajad aktiivsemad ja avatumad vastava spetsialisti poole pöörduma ja neis koolides, kus nimetatud spetsialiste ei töötanud, olid õpetajad harjunud ise probleemidele lahendusi leidma või jäi see probleem lahendamata.

Samas, kui uuriti õpetajatelt, miks nad ei ole pöördunud tugispetsialistide poole, siis osade koolide pedagoogid väitsid, et nende koolis vastav spetsialist ei tööta. Võib mõelda, et kui kõikides koolides eelnimetatud spetsialistid töötaks, siis ilmselt oleks osad õpetajad nendest, kes vastasid, et nad ei vaja või pigem ei vaja tugispetsialisti abi, vastanud teisiti. Veel tõid õpetajad põhjusteks, et logopeed on sageli haiguslehel või tegeleb algklassiõpilastega. Seda, et logopeed/eripedagoog töötab rohkem esimese kooliastmes ja teises kooliastmes oluliselt vähem, tõdesid puudusena oma uuringutulemustes ka Klaar, Übius ja Raudsepp-Alt (2007).

Nendes koolides, kus logopeed/eriõpetaja töötas, pidasid õpetajad olulisemaks põhjuseks, miks nad ei pöördu nimetatud tugispetsialisti poole, et logopeedi tunnid toimuvad ainetundide ajast. Seda nimetas 38,7% vastanud õpetajatest, kuigi samas tõdeti, et logopeed koolis ei ole tööga ülekoormatud, kuigi varasem uuring on tõestanud vastupidist, et Lääne – Virumaa logopeedid töötavad suurema koormusega kui ette nähtud (Hariduslike erivajadustega laps..., 2013). Nendest tulemustest võib järeldada, et õpetajad ei ole kursis, mida ja kui palju peab logopeed koolis tegema. Kuna logopeedi tunnid toimuvad ainetundide ajast, siis enamasti ei pidanud õpilane logopeedi juures õppima õpilase jaoks liga hilisel ajal.



Sotsiaalpedagoog on paljudes koolides tööga ülekoormatud, mistõttu sageli pedagoogid ei pöördu probleemidele lahenduste otsimiseks antud spetsialisti poole. Sarnaselt logopeediteenusele toodi takistusena välja, et sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi vastuvõtt kattub tundide ajaga. Uurimisandmetest võib järeldada, et sotsiaalpedagoogide ja psühholoogide puudus koolides on suur, kuna sotsiaalpedagooge ja psühholooge on 50% uuritud koolis, kusjuures 24-st koolist töötas täiskohaga sotsiaalpedagoog kaheksas ja psühholoog ühes koolis. Et õpetajad tõid välja puuduseks sotsiaalpedagoogide ja psühholoogide ülekoormatuse, siis võib järeldada, et pedagoogid ei saa abi siis, kui see vajalik oleks. Logopeedide töötamine ainetundide ajal ning sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi puudumine või mõnel päeval nädalas töötamine võivad olla põhjusteks, miks õpetajad vastasid, et nad ei vaja tugispetsialisti abi, sest pedagoogid kogeivad, et sageli probleemide lahendamist ei saa edasi lükata seniks, kui vastava tugispetsialisti toetus oleks võimalik.

Põhjusteks, miks õpetajad ei pöördu tugispetsialisti poole, võib nimetada veel seda, et logopeedid/eripedagoogid, sotsiaalpedagoogid ja psühholoogid reageerivad liiga aeglaselt ja probleemid on selleks ajaks lahenduse leidnud, kui vastav spetsialist selle käsile võtaks. Nii arvas 16,8% vastanud pedagoogidest ja sama palju nentis asjaolu, et spetsialistilt abi saamiseks tuleb eelnevalt liialt palju põhjendada. Mõlema põhjuse puhul saab seda seletada sellega, et antud spetsialistid on tööga ülekoormatud, kuid Klaar, Übius ja Raudsepp-Alt (2007) toovad välja oma uurimuses, et logopeedide ja õpetajate koostöö ei olnud koolides kõige tõhusam. Positiivsena võib välja tuua seda, et õpetajad ei kartnud näida juhtkonna ega kolleegide ees saamatuna ning see ei nimetatud põhjusena, miks tugispetsialisti poole ei pöördata.

### *Õpetajate hinnang oma ettevalmistusele*

Kuigi õpetajate vajadused enesetäiendamiseks HEV õpilaste õpetamiseks on viimase viieteist aasta jooksul oluliselt vähenenud. Kui 1999-ndal aastal 95,3% uuritud õpetajatest arvas, et tema ettevalmistus HEV õpilaste õpetamiseks on ebapiisav (Mägi & Haljaste, 2001), siis 2008 tões sama 28% (Poom- Valickis, 2009) ja 2013 19% pedagoogidest (Kall, 2014). Antud töö uuringutulemustest selgus, et Lääne –Virumaa koolides olevad õpetajad vajasisid rohkem enesetäiendust (36,5%), kui Eesti koolide keskmine õpetaja. Mis võib olla tingitud asjaolust, et Lääne – Virumaa koolides on Eesti keskmisega võrreldes rohkem HEV õpilasi (Kanep, 2008) või sellest, et Tallinna ja Tartu pedagoogidel, sõltuvalt asukohast, on olnud paremad võimalused koolitustest osa võtta (Poom- Valickis & Loogma, 2009) ja kuna antud linnades töötab palju õpetajaid, siis nad mõjutavad Eesti keskmist tulemust.

Kui võrreldi maa- ja linnakoolide pedagoogide hinnangut oma ettevalmistusele HEV õpilaste õpetamiseks, siis antud uurimistulemustest selgus, et õpetajad hindasid oma teadmisi HEV õpilaste õpetamiseks sarnaselt, kuid erinevus esines koolitüübist lähtuvalt. Gümnaasiumites töötavad pedagoogid hindasid oma ettevalmistust HEV õpilaste õpetamiseks kõrgemalt kui põhikoolide õpetajad. Antud tulemust võis mõjutada gümnaasiumite parem kindlustatus tugispetsialistidega.

Kokkuvõtteks leiti, et Lääne –Virumaa koolides ei tööta piisavalt tugispetsialiste. Enam tunnevad õpetajad puudust koolis töötavast logopeedist, sotsiaalpedagoogist ja psühholoogist. Pedagoogid on teadlikud väljaspool kooli osutavatest tugiteenustest, kuid sageli on pidanud respondendid kasutama kooliprobleemide lahendamiseks oma isiklike tutvusi, mis näitab, et vastav tugimeede ei ole koolis piisavalt tagatud. Tugispetsialiste töötas rohkem gümnaasiumites ja samas oli rohkem kasutusel tunnirahuklasse, väikeklasse ja õpiraskustega õpilaste klasse. Põhikoolide õpetajad püüdsid HEV õpilasi õpetada sagedamini õpiabirühmades või individuaalselt.

Uuringust selgus, et logopeedi abi vajati sagedamini õpilase kirjutamisraskuse, kõnepuude ja ajutiste õpiraskuste korral. Sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi poole pöörduiti enamasti õpilase käitumisprobleemide lahendamiseks ja koolikohustuse ebarahuldava täitmise puhul. Veel leiti, et kui koolis vastav tugispetsialist töötab, siis õpetajad pöörduvad sagedamini tugispetsialisti poole kui siis, kui vastavat võimalust koolis ei ole.

Põhjused, miks pedagoogid ei pöördu koolis oleva tugispetsialisti poole olid järgmised: spetsialist on ülekoormatud, vastuvõtt toimub ainetundide ajast ja vastav spetsialist reageerib liiga aeglaselt.

Enesetäiendust vajasisid Lääne – Virumaa koolide õpetajad rohkem kui Eesti koolides õpetav õpetaja keskmiselt. Gümnaasiumite õpetajad hindasid oma ettevalmistust kõrgemalt kui põhikoolides töötavad õpetajad.

#### *Töö piirangud, tugevused, rakendusvõimalused ja soovitus edasiseks uurimiseks*

Käesolevas töös võib leida kitsaskohti küsimustiku koostamise osas kui ka andmetöötamise osas. Kuna antud uuring on tehtud ühes maakonnas, siis ei saa selle põhjal teha järeldusi suuremale üldkogumile, kuid maakonna koolid va Tallinn ja Tartu, võivad saadud tulemusi pidada sarnasteks ka omas maakonnas.

Et varasemates uuringutes ei ole välja toodud gümnaasiumite ja põhikoolide ning maakoolide ja linnakoolide erinevusi tugisüsteemide rakendumise osas, siis ei olnud võimalik saadud tulemusi kõrvutada eelnevatega. Testide täitmise juures töö autor ei viibinud ja seega

ei tea täpselt, kui individuaalselt neid täideti. Veel ilmnis, et õpetajatel ei olnud ühtset arusaama, mis on „väikeklass” ja sellest tulenevalt võidi antud teema kohta küsitud küsimustele vastata ebatäpselt.

Töö tugevuseks võib nimetada enamik Lääne – Virumaa koolide osalemist uuringus ja suurearvulist õpetajaskonda, kes ankeedile vastasid. Nii põhjalikult ei ole varem uuritud Lääne – Virumaa koolides tugisüsteemide rakendumist. Kuna teostati koolides veel järelepäring, siis saadud tulemused on läbinud korduskontrolli ja seetõttu usalduslikumad.

Edasistes uurimustes võiks keskenduda teiste maakondade koolide tugisüsteemide uurimisele, et saada parem ülevaade erisustest maa- ja linnakoolide ning põhikoolide ja gümnaasiumite osas erinevates maakondades. Et maailmas on uuritud HEV õpilaste õppeedukust ja sõprussidemeid, õppides tavaklassi tingimustes, siis oleks tarvis teha samalaadseid uurimusi ka Eestis.

#### Tänuõnad

Täna koolijuhte, kes võimaldasid oma koolis läbi viia uurimistöö ja kõiki õpetajaid, kes leidsid ega ankeedile vastamiseks. Avaldan tänu Minna Salmistule, kes aitas ingliskeelsete artiklite tõlkimisel. Olen tänulik Lena Jaagole ja kõikidele teistele tuttavatele, kes jagasid inspireerivaid mõtteid ja kasulikke nõuandeid, ilma kelleta käesolev töö ei oleks valminud.

#### Autorsuse kinnitus

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

23.05.2015

## Kasutatud kirjandus

- Ameljušenko, M. (2007). Sotsiaalpedagoogi tööst koolis. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega laste ja noorte toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 78– 82). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Eesti Hariduse Infosüsteem*. (2014). Külastatud aadressil <http://www.riigiteataja.ee/akt/633949>.
- Eesti Vabariigi haridusseadus* (1992). Elektrooniline Riigi Teataja §4, §7, §10. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/111072013005>.
- Eesti Vabariigi põhiseadus* (1992). Elektrooniline Riigi Teataja §12, §28, §37. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/633949>.
- Eha, P. (2010). *Õpiabisüsteemide rakendamine ja õpetajate hoiakud Järvamaa põhikoolides*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Egilson S.T.& Traustadottir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools:promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education 1*, 21-36.
- Elmre, P. (1999). Parandusõpe – kellele ja kuidas? *Eripedagoogika*, 36, lk 27–30.
- Fullan, M. (2006). *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: Atlex.
- Haljaste, A. & Mägi, E. (2001). Tavakoolide õpetajate kõigi laste koos õpetamise ja nende oskused erivajadustega laste õpetamisel tavaklassis. L. Talts (Koost), *Algõpetuse aktuaalseid probleeme* ( lk 67–93). Tallinn: Pedagoogikaülikool.
- Hallip, M. & Padrik, M. (1998). *Logopeedide ettevalmistusest Eestis ja Suurbritannias*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Hanson, M. J. (2001). After preschool indusion: Children’s educational pathways over the early school years. *Exceptional Children 68*, 65-83.
- Hariduslike erivajadustega laps koolis*. (2013). Külastatud aadressil [www: virumaa.info/static/files/068/koolide\\_jarelvalve\\_2012-2013\\_kokkuvote.pdf](http://www.virumaa.info/static/files/068/koolide_jarelvalve_2012-2013_kokkuvote.pdf).
- Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse kontseptsioon*. (2013). Külastatud aadressil <http://erut3m.havike.eenet.ee/hev/wp-content/uploads/2014/02/HEV-%C3%B5oilaste-%C3%B5ppekorralduse-kontseptsioon.pdf>.
- Haug, P. (2006). Words without deeds:between special schools and inclusieve education in norway.*Pedagogy, Culture & Society*. Norway: Volda University. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1468136000200097>.
- Hirsjärvi, S., Remus, P. & Sajavaara, P. (2007).*Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

- Horby, G., Davis, G. & Taylor, G. (1995). *The Special Educational Needs Co-ordinator's Handbook*. London: Routledge.
- Häidkind, P. (2007). Lasteaiaõpetaja alustab. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 7–10). Tallinn: Riiklik Eksami- ja kvalifikatsioonikeskus.
- Häidkind, P. & Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. E. Kulderknuip (Toim), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22–64). Tallinn. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Ilgina, O. (2007). Individuaalne õppekava ja rehabilitatsiooniplaan. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 58–60). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Indikaatorid – kaasava hariduse edendamiseks Euroopas.*(2009). M. Kyriazopoulou & H. Weber (Koost). Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.
- Individuaalsete õppekavade koostamise ja rakendamise juhend.* (2002). Erg, L., Karlep, K., Kontor, A., Patarus, K., Plado, K., Täht, H., & Viitar, E. (Koost). Tartu: TÜ Kirjastus
- Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel.*(2009). A. Watkins (Toim), Soovitused poliitikakujundajale. Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.
- Juurikas, E. & Teemägi, K. (2007). Parandusõppe rakendamisest koolis. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 33–38). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Jõgi, S. & Suuder, M. (2007). Kui klassis on hariduslike erivajadustega õpilane. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 27–33). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Järv, K. (2007). Koolipsühholoogi tööst koolis. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 83–85). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Kaasava õpetaja pädevusmudel.* (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>.
- Kall, K. (2014). Õpetajate enesetäiendamine. Külastatud aadressil [http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user\\_upload/documents/TALIS/TALIS2013\\_Eesti\\_raport.pdf](http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/TALIS/TALIS2013_Eesti_raport.pdf).
- Kallavus, T. (2011). Tartu Herbert Masingu Koolist koolijuhi pilgu läbi. *Eripedagoogika*, 37, 9–15.

- Kangro, T. (2011). Psüühiliste erivajadustega laps vajab erilist kooli. *Eripedagoogika*, 37, 5–8.
- Kanep, H. (2009). *Analüüs haridusliku erivajadusega õpilastest ja tugiteenuste kättesaadavusest õpilasele*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Karlep, K. (2015). Kaasamisega kaasnevad probleemid. *Eripedagoogika*, 46, 40–74.
- Keskel, A., Kereme, H. & Salla, A. (Koost). (2010). *Koolikorralduslikud tugimeetmed kasvatusraskustega õpilastele*. Haridus- ja Teadusministeeriumi ja Eesti Noorsootöö Keskuse analüüs. Tallinn.
- Kivirand, T. (2011). Hariduslike erivajadustega õppurite toetamisest uues põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses. *Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika eriajakiri*, 2, 14–15.
- Kivirand, T. (2010). Kaasav haridus ja nõustamiskeskuste roll hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisel. *Eripedagoogika*, 35, 4–6.
- Kivirand, T. (2007). Õpilaste individuaalse arengu jälgimine ja toetamine koolis. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 23–26). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Klaar, M., Übius, Ü. & Raudsepp-Alt, U. (Toim). (2007). *Tugiteenuste võimalused ja spetsialistide töörollid Tallinna üldhariduskoolides*. Tallinn. Haridusamet.
- Kukk, K. (2007). Erivajadustega õpilane ja kaasav haridus. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 19–22). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Kutsestandard Õpetaja V. (2010). Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10086813/lae>
- Kõrgesaar, J. (1998). Hariduslike erivajaduste alaseid arendusülesandeid. K. Karlep (Toim), *Hariduslikud erivajadused* (lk 54–58). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Laidre, T., Markvart, E. & Urgas, E. (2007). Kehapuudega õpilane elukohajärgses ja erikoolis. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Leino, M. (1996). *Probleemsed lapsed tavakoolis*. Tallinn.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology* 77, 1–24.
- Lumiste, A. (2010). Õppenõustamisest ESF programmi toel perioodil 2008– 2010. *Eripedagoogika*, 35, 6–11.
- Mägi, E. & Haljaste, A. (2001). Tavakoolide õpetajate suhtumine kõigi laste koosõpetamisse

- ja nende oskused erivajadustega laste õpetamisel tavaklassis. L. Talts (Koost). *Algõpetuse aktuaalseid probleeme*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Myklebust, J. O. (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 251–258.
- Neare, V. (1998). Integreerimisega on vaja alustada võimalikult vara. K. Karlep (Toim), *Hariduslikud erivajadused* (lk 101–103). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Paat, G., Kaarma, R & Aaviksoo, A. (2011). *Meditiiniliste erivajadustega laste üldhariduse uuring*. Külastatud aadressil <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2011-Meditiiniliste-erivajadustega-laste-uldharidus.pdf>.
- Padrik, M. (s.a.). *Programm „Haridusliku erivajadustega õpilaste õppevara arendamine“*. Külastatud aadressil. [www.ekk.edu.ee](http://www.ekk.edu.ee).
- Plado, K. (2008). *Abi hariduslike erivajadustega lapsele tavakooli tingimustes*. Külastatud aadressil <http://arhiiv.koolielu.ee/pages.php/0710,21526>.
- Plado, K. (2007). Eripedagoog erivajadustega õpilase toetajana. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noote toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 73-77). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Policy Guidelines on Inclusion in education*. (2009). Pariis: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/00177http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/ylevaadehevoppekavadest.pdf8/177849e.pdf>.
- Poom- Valickis, K. & Loogma, K. (2009). *Õpetajate enesetäiendamine*. Külastatud aadressil [http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user\\_upload/documents/TALIS/TALIS\\_Eesti\\_2008\\_aruanne.pdf](http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/TALIS/TALIS_Eesti_2008_aruanne.pdf).
- Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadus* (2010). Elektrooniline Riigi Teataja §3, §6, §18, §46–53, §93. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122010014>.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2010). Elektrooniline Riigi Teataja. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>.
- Püss, A. (2007). Kuulmispuudega õpilase õpetamisest. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 44–49). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Reid, R., & Leinmann T.D. (2006). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*. New York. Retrieved from <http://olms1.cte.jhu.edu/olms/data/resource/3853/Self-regulated%20strategy%20development.pdf>.

- Sakk, M. (2013). *Õpilaste lastevanemate ning õpetajate hinnangud õpilase toimetulekule kooli kontekstis eesti ja vene õppekeele koolide põhikoolide II astmes*. Tallinn: Ülikooli kirjastus.
- Saliste, V. (2007). Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava ja toimetuleku riiklik õppekava erikoolis ja tavakoolis. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 61–64). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Sepp, V. (2007). Andekus kui erivajadus. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 14–19). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Skogen, K., Holmberg, J. B. (2004). *Kohandatud õpe ja kaasav kool*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Sunts, K. (1998). Õpiabi tavakoolis. Integratsiooni poolt või vastu? K. Karlep (Toim), *Hariduslikud erivajadused* (lk 135–139). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Zelege, S. (2004). Self concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education* 19, 145–170.
- Tiit, E.-M. & Eglon, A. (2000). Lapsed ja haridus. D. Kutsar (Toim), *Lapsed Eestis* (lk 19–20). Tallinn.
- Viks, M., Pormeister, S., & Raudsepp-Alt, U. (2007). Logopeedi tööst lasteaias ja koolis. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 68–72). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Wiener, J. & Tardiff, C.Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice* 19, 193–199.
- Ülevaade muutustest hariduslike erivajadustega õpilaste õppekavades*. (2005). Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus. Külalastatud aadressil <http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/ylevaadehevoppekavadest.pdf>.



## Lisa 1. Küsimustik õpetajale

Lugupeetud õpetaja!

Olen Tartu Ülikooli klassiõpetaja eriala tudeng ning viin läbi uurimistööd teemal: *Kaasava haridus ja õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne- Virumaa koolides*. Minu uurimuse eesmärgiks on kaardistada tugisüsteemide ja tugispetsialistide kättesaadavus, eriklassitüüpide kasutusvõimalused ja HEV õpilastele rakendatud eriõppe võimalused Lääne- Virumaa koolides. Teiseks soovin välja selgitada õpetajate hoiakud, probleemid, ootused ja vajadused, mis on seotud kaasava hariduse rakendumise ja HEV õpilaste õpetamisega.

Selleks vajan aga Teie abi! Loodan, et leiate oma kiires argipäevas aega järgmistele küsimustele ja väidetele vastamiseks!

Küsimustikule vastamine on anonüümne ning saadud andmeid kasutatakse ainult uuringu eesmärkidest lähtuvalt.

Lugupidamisega,  
Ruth Kruusamäe

<b>Olete pöördunud tugiteenuseid osutavate spetsialistide poole seoses õpilase</b>	L – logopeed			tihti	harva	ühe korra	mitte kunagi
	SP – sotsiaalpedagoog						
	P – psühholoog						
ajutiste õpiraskustega	L	SP	P	3	2	1	0
arvutamiskustega	L	SP	P	3	2	1	0
enese kontrolliraskustega	L	SP	P	3	2	1	0
eriskummalise käitumisega	L	SP	P	3	2	1	0
kasvatusraskustega	L	SP	P	3	2	1	0
kehapuudega	L	SP	P	3	2	1	0
kirjutamiskustega	L	SP	P	3	2	1	0
konfliktidega kaasõpilaste(t)ega	L	SP	P	3	2	1	0
konfliktidega õpetaja(te)ga	L	SP	P	3	2	1	0
kurvameelsusega	L	SP	P	3	2	1	0
kõnepuudega	L	SP	P	3	2	1	0
nägemispuudega	L	SP	P	3	2	1	0
pinges olekuga	L	SP	P	3	2	1	0
päritoluga teisest kultuurist	L	SP	P	3	2	1	0
sagedase põhjusega koolist puudumisega	L	SP	P	3	2	1	0
sagedase põhjusega koolist puudumisega	L	SP	P	3	2	1	0
sagedaste terviseprobleemidega	L	SP	P	3	2	1	0
sõnakuulmatusega	L	SP	P	3	2	1	0
tähelepanematusega	L	SP	P	3	2	1	0
Muu põhjusega. Palun nimetage need.							

<b>Teie Palun vastake järgmistele väidetele ja küsimustele märkides ära sobivad variandid koolis töötab</b>	täis- tööajaga	osalise tööajaga	vastavalt vajadusele	ei tööta
logopeed	3	2	1	0
sotsiaalpedagoog	3	2	1	0
psühholoog	3	2	1	0
abiõpetaja	3	2	1	0
tugiisik	3	2	1	0

Kui koolis on veel keegi, kelle poole pöörduda tugiteenuse saamiseks, palun nimetage, kes.

<b>Kas Te</b>	nõustun täiesti	pigem nõustun	pigem ei nõustu	üldse ei nõustu
olete teadlik koolis osutatavatest tugiteenustest	3	2	1	0
olete teadlik väljaspool kooli osutatavatest tugiteenustest	3	2	1	0
olete saanud piisavalt (täiend)koolitust hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks	3	2	1	0

**Kas Te olete pöördunud tugispetsialisti poole lähtudes enda vajadustest õpetajana? Kui jah, siis palun nimetage teemad, mille tõttu tugispetsialisti poole pöördusite.**

<b>Põhjused, miks Te ei ole pöördunud tugispetsialisti poole</b>	nõustun täiesti	pigem nõustun	pigem ei nõustu	üldse ei nõustu
Logopeed on ülekoormatud	3	2	1	0
Logopeedi tunnid toimuvad ainetundide ajal	3	2	1	0
Logopeedi tunnid toimuvad õpilase jaoks liiga hilisel ajal	3	2	1	0
Sotsiaalpedagoog on ülekoormatud	3	2	1	0
Sotsiaalpedagoogi vastuvõtt toimub ainetundide ajal	3	2	1	0
Sotsiaalpedagoogi vastuvõtt toimub pärast tunde	3	2	1	0
Psühholoog on ülekoormatud	3	2	1	0
Psühholoogi vastuvõtt toimub ainetundide ajal	3	2	1	0
Psühholoogi vastuvõtt toimub pärast tunde	3	2	1	0
Te ei vaja spetsialisti abi, sest tulete probleemide lahendamiseks ise toime	3	2	1	0
Enne abi saamist tuleb liialt palju põhjendada abi vajadust	3	2	1	0
Te ei kasuta spetsialisti abi, sest ei taha näida kolleegide silmis saamatuna	3	2	1	0
Te ei kasuta spetsialisti abi, sest ei taha näida juhtkonna silmis saamatuna	3	2	1	0
Spetsialist ei reageeri kohe ja enamasti on probleemid selleks ajaks lahenduse leidnud, kui abi oleks võimalik saada	3	2	1	0
Muud põhjused. Palun nimetage need.				

<b>Kui tihe ja tõhus on Teie koostöö tugispetsialistidega?</b>	nõustun täiesti	pigem nõustun	pigem ei nõustu	üldse ei nõustu
Pöördute alati vajadusel				
logopeedi poole	3	2	1	0
sotsiaalpedagoogi poole	3	2	1	0
psühholoogi poole	3	2	1	0
Olete saanud abi				
logopeedilt	3	2	1	0
sotsiaalpedagoogilt	3	2	1	0
psühholoogilt	3	2	1	0
Olete pidanud kasutama oma isiklikke tutvusi väljaspool kooli kooliprobleemide lahendamiseks	3	2	1	0
Kui koolis ei ole õnnestunud probleemile lahendust leida, olete pöördunud abi saamiseks Rajaleidja keskusesse	3	2	1	0
Kui olete mujalt saanud abi kooliprobleemide lahendamiseks, palun nimetage, kus kohast.				

<b>Teie koolis on HEV õpilaste paremaks õpetamiseks kasutusel</b>	Jah, mitu	Jah, üks	Ei ole
väikeklass	2	1	0
tasandusklass	2	1	0
õpiabirühm	2	1	0
individuaalõpe	2	1	0
tunnirahuklass	2	1	0
Teie koolis ei ole avatud mõnda eelnimetatud klassitüüpi, kuid vajadus selleks esineb.	2	1	0

**Üldandmed. Palun märkige ära vastusevariandid, mis kehtivad Teie kohta.**

Sugu: mees    naine                      Vanus: \_\_\_\_\_ a.

Töötate: põhikoolis    gümnaasiumis    I kooliastmes    II kooliastmes    III kooliastmes  
                                  klassiõpetajana    aineõpetajana    klassijuhatajana

Tööstaaž: 0-5 aastat    5-10 aastat    üle 10 aasta

**Suur tänu!**

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ruth Kruusamäe (sünnikuupäev: 11.04.1964)

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

„Kaasav haridus ja õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne – Virumaa koolides“, mille juhendaja on Astra Schults,

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, 22.05. 2015

Lisa 1. Küsimustik õpetajale

Lugupeetud õpetaja!

Olen Tartu Ülikooli klassiõpetaja eriala tudeng ning viin läbi uurimistööd teemal: *Kaasav haridus, õpetajate hoiakud, vajadused ning ootused hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne- Virumaa koolides*. Minu uurimuse eesmärgiks on kaardistada tugisüsteemide ja tugispetsialistide kättesaadavus, eriklassitüüpide kasutusvõimalused ja HEV õpilastele rakendatud eriõppe võimalused Lääne- Virumaa koolides. Teiseks soovin välja selgitada õpetajate hoiakud, probleemid, ootused ja vajadused, mis on seotud kaasava hariduse rakendumise ja HEV õpilaste õpetamisega.

Selleks vajan aga Teie abi! Loodan, et leiate oma kiires argipäevas aega järgmistele küsimustele ja väidetele vastamiseks!

Küsimustikule vastamine on anonüümne ning saadud andmeid kasutatakse ainult uuringu eesmärkidest lähtuvalt.

Lugupidamisega,

Ruth Kruusamäe

<b>Olete pöördunud tugiteenuseid osutavate spetsialistide poole seoses õpilase</b>	L – logopeed			tihti	harva	ühe korra	mitte kunagi
	SP – sotsiaalpedagoog		P				
	P – psühholoog						
ajutiste õpiraskustega	L	SP	P	3	2	1	0
arvutamiskustega	L	SP	P	3	2	1	0
enesekontrolliraskustega	L	SP	P	3	2	1	0
eriskummalise käitumisega	L	SP	P	3	2	1	0
kasvatusraskustega	L	SP	P	3	2	1	0
kehapuudega	L	SP	P	3	2	1	0
kirjutamiskustega	L	SP	P	3	2	1	0
konfliktidega kaasõpilas(t)ega	L	SP	P	3	2	1	0
konfliktidega õpetaja(te)ga	L	SP	P	3	2	1	0
kurvameelsusega	L	SP	P	3	2	1	0
kõnepuudega	L	SP	P	3	2	1	0
nägemispuudega	L	SP	P	3	2	1	0
pinges olekuga	L	SP	P	3	2	1	0
päritoluga teisest kultuurist	L	SP	P	3	2	1	0
sagedase põhjusega koolist puudumisega	L	SP	P	3	2	1	0
sagedase põhjuseta koolist puudumisega	L	SP	P	3	2	1	0
sagedaste terviseprobleemidega	L	SP	P	3	2	1	0
sõnakuulmatusega	L	SP	P	3	2	1	0
tähelepanematusega	L	SP	P	3	2	1	0
Muu põhjusega. Palun nimetage need.							



<b>Teie Palun vastake järgmistele väidetele ja küsimustele märkides ära sobivad variandid koolis töötab</b>	täis- tööajaga	osalise tööajaga	vastavalt vajadusele	ei tööta
logopeed	3	2	1	0
sotsiaalpedagoog	3	2	1	0
psühholoog	3	2	1	0
abiõpetaja	3	2	1	0
tugiisik	3	2	1	0

Kui koolis on veel keegi, kelle poole pöörduda tugiteenuse saamiseks, palun nimetage, kes.

<b>Kas Te</b>	nõustun täiesti	pigem nõustun	pigem ei nõustu	üldse ei nõustu
olete teadlik koolis osutatavatest tugiteenustest	3	2	1	0
olete teadlik väljaspool kooli osutatavatest tugiteenustest	3	2	1	0
olete saanud piisavalt (täiend)koolitust hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks	3	2	1	0

**Kas Te olete pöördunud tugispetsialisti poole lähtudes enda vajadustest õpetajana? Kui jah, siis palun nimetage teemad, mille tõttu tugispetsialisti poole pöördusite.**

<b>Põhjused, miks Te ei ole pöördunud tugispetsialisti poole</b>	nõustun täiesti	pigem nõustun	pigem ei nõustu	üldse ei nõustu
Logopeed on ülekoormatud	3	2	1	0
Logopeedi tunnid toimuvad ainetundide ajal	3	2	1	0
Logopeedi tunnid toimuvad õpilase jaoks liiga hilisel ajal	3	2	1	0
Sotsiaalpedagoog on ülekoormatud	3	2	1	0
Sotsiaalpedagoogi vastuvõtt toimub ainetundide ajal	3	2	1	0
Sotsiaalpedagoogi vastuvõtt toimub pärast tunde	3	2	1	0
Psühholoog on ülekoormatud	3	2	1	0
Psühholoogi vastuvõtt toimub ainetundide ajal	3	2	1	0
Psühholoogi vastuvõtt toimub pärast tunde	3	2	1	0
Te ei vaja spetsialisti abi, sest tulete probleemide lahendamiseks ise toime	3	2	1	0
Enne abi saamist tuleb liialt palju põhjendada abi vajadust	3	2	1	0
Te ei kasuta spetsialisti abi, sest ei taha näida kolleegide silmis saamatuna	3	2	1	0
Te ei kasuta spetsialisti abi, sest ei taha näida juhtkonna silmis saamatuna	3	2	1	0
Spetsialist ei reageeri kohe ja enamasti on probleemid selleks ajaks lahenduse leidnud, kui abi oleks võimalik saada	3	2	1	0
Muud põhjused. Palun nimetage need.				

<b>Kui tihe ja tõhus on Teie koostöö tugispetsialistidega?</b>	nõustun täiesti	pigem nõustun	pigem ei nõustu	üldse ei nõustu
<b>Pöördute alati vajadusel</b>				
logopeedi poole	3	2	1	0
sotsiaalpedagoogi poole	3	2	1	0
psühholoogi poole	3	2	1	0
<b>Olete saanud abi</b>				
logopeedilt	3	2	1	0
sotsiaalpedagoogilt	3	2	1	0
psühholoogilt	3	2	1	0
<b>Olete pidanud kasutama oma isiklikke tutvusi väljaspool kooli kooliprobleemide lahendamiseks</b>				
Kui koolis ei ole õnnestunud probleemile lahendust leida, olete pöördunud abi saamiseks Rajaleidja keskusesse	3	2	1	0
<b>Kui olete mujalt saanud abi kooliprobleemide lahendamiseks, palun nimetage, kus kohast.</b>				

<b>Teie koolis on HEV õpilaste paremaks õpetamiseks kasutusel</b>	Jah, mitu	Jah, üks	Ei ole
väikeklass	2	1	0
tasandusklass	2	1	0
õpiabirühm	2	1	0
individuaalõpe	2	1	0
tunnirahuklass	2	1	0
Teie koolis ei ole avatud mõnda eelnimetatud klassitüüpi, kuid vajadus selleks esineb.	2	1	0

**Üldandmed. Palun märkige ära vastusevariandid, mis kehtivad Teie kohta.**

Sugu: mees    naine                      Vanus: \_\_\_\_\_ a.

Töötate: põhikoolis    gümnaasiumis    I kooliastmes    II kooliastmes    III kooliastmes  
                                  klassiõpetajana    aineõpetajana    klassijuhatajana

Tööstaaž: 0-5 aastat    5-10 aastat    üle 10 aasta

**Suur tänu!**

Mina, Ruth Kruusamäe (sünnikuupäev: 11.04.1964)

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

„Kaasav haridus ja õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne – Virumaa koolides“, mille juhendaja on Astra Schults,

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, 22.05. 2015