

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Maie Oppar

**EMOTSIONAAL- JA KÄITUMISRASKUSTEGA ÕPILASTE  
KÄITUMISE TUGIKAVADE HINDAMISJUHENDI LOOMINE**

Magistritöö

Juhendaja: Tõnu Jürjen

Läbiv pealkiri: Käitumise tugikavade hindamisjuhendi väljatöötamine

**KAITSMISELE LUBATUD**

Juhendaja: Tõnu Jürjen MA (psühholoogia)

.....

*(allkiri, kuupäev)*

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik (Phd)

.....

*(allkiri, kuupäev)*

Tartu 2016

### **Kokkuvõte**

Magistritöö annab valitud ülevaate käitumise tugikava kui võimaliku tugimeetme kasutamisest kolmes erivajadustega lastele mõeldud klassitüübis (käitumisprobleemidega, kasvatusraskustega ja tundeelu- ning käitumishäiretega õpilaste klassides) Eesti koolisüsteemis.

Töö eesmärgiks oli formuleerida Eesti olusid arvestav hindamisinstrument käitumise tugikavadele, mis oleks edaspidi koolide spetsialistidele abivahendiks nende kavade koostamisel. Hindamisvahendi koostamisel tugineti kirjandusele sellealase varasema praktika kohta ning käitumise tugikavade rakendamisega seotud klassitüüpides töötavate spetsialistide arvamustele.

Uurimistöö sissejuhatavaks empiiriliseks etapiks oli ülevaate andmine Eesti koolide õpilaste jaotumisest käitumisprobleemidega, kasvatusraskustega ja tundeelu- ning käitumishäiretega klassitüüpidesse. Samuti tehti esmane küsitlus käitumise tugikavade rakendamisega seotud praktikute seas uurimaks nende hoiakuid kavade koostamisele ja hinnanguid kavade efektiivsusele. Järgnevalt testiti autori loodud hindamisvahendit: kaasati kolm erinevat hindajat, kes hindasid koolidest kogutud käitumise tugikavasid.

Selgus, et hindajatevaheline reliaablus oli koostatud hindamisinstrumendi puhul kõrge ning seda võiks potentsiaalselt kasutada abivahendina käitumise tugikavade koostamisel. Loodud vahend annab spetsialistidele võimaluse analüüsida oma tööd ja saavutada nii süsteemsem lähenemine ja paremad tulemused emotsionaal- ja/või käitumiseraskustega lastega töötamisel.

## **Abstract**

### **Creating of an instrument to evaluate the behavioural support plans for students with emotional and behavioural difficulties**

This master's thesis gives an overview of how behavioural support plans are used as supportive measures for students with emotional and behavioural problems in three different class types of students with special educational needs in Estonian school system.

The aim of the thesis was to compile an evaluation tool suitable for the Estonian context that would help the practitioners in schools to develop behavioural support plans in the future. Relevant literature, the practice of different countries and the opinions of specialists working with these students were used as a background information.

The empirical part of the thesis starts with an overview of the distribution of students in Estonian schools into the class types referred to in the first section. In addition, an introductory survey was carried out among practitioners in order to understand what their attitudes are regarding behavioural support plans. This was followed by practical evaluation procedure: the evaluation tool compiled by the author was used to rate a set of existing behavioural support plans collected from schools; also, the reliability between three evaluators was examined.

The inter-rater reliability between the evaluators turned out to be high and therefore the created tool could potentially be used in the future in the development of behavioural support plans. The instrument gives an opportunity to specialists in the field to analyse their own work and thus to apply more systematic approaches in working with target students.

## Sisukord

Kokkuvõte .....	2
Abstract .....	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus .....	5
Käitumisprobleemide olemus ja määratlemine .....	7
Emotsionaal- ja käitumisraskustega laste puhul rakendatavad tugimeetmed Eesti koolides õigusaktidest tulenevalt .....	10
Ülevaade eestikeelsetest juhendmaterjalidest käitumise tugikava koostamiseks .....	13
Individuaalse õppekava koostamise ja rakendamise juhend 2004 .....	13
Haridus- ja Teadusministeeriumi 2009. aasta juhend „Õpilase käitumise suunamine“ .....	14
Kogumik „Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes“ .....	15
Bill Rogersi käitumistaastuse mudel .....	16
Ben Furmani oskuste õppe meetod .....	17
Käitumisprobleemidega õpilaste toetamine USA näitel .....	18
Käitumise sekkumise plaanide kvaliteedihindamine USA-s .....	21
Varasemad uuringud Eestis .....	23
Töö eesmärgid .....	24
Metoodika.....	24
Valimi koostamise protsess.....	25
Valim.....	26
Mõõtevahendid.....	26
Uuringu protseduur .....	27
Tulemused .....	30
I etapp — käitumise tugikavade rakendamisega seotud klassitüüpides töötavate spetsialistide küsitlemine.....	30
II etapp — kogutud tugikavade hindamine ja valitud hindajate hinnangute võrdlus.....	34
Arutelu.....	39
Tänuõnad .....	44
Autorsuse kinnitus.....	45
Kasutatud kirjandus.....	46
Lisad .....	48

## Sissejuhatus

Üheks suuremaks väljakutseks pedagoogidele on laste sobimatu käitumine koolis. Õpetajatel tuleb tegeleda korrariikumistega tunnis ja lahendada vahetundides tekkinud konflikte. Kuna õpilased erinevad nii vaimsete võimete kui ka isiksuseomaduste poolest, on ka nende käitumine ja reaktsioon õpetaja tunnikorraldusele erinev. Kui õpetaja suudab õpilasi ohjata määral, mis võimaldab õppetunni eesmärke täita, võib öelda, et õpilased lihtsalt uurivad lubatavuse piire ja selline käitumine on eest tulenev. Tihti tuleb õpetajatel kokku puutuda ka käitumisprobleemidega, mis segavad nii õpilase enda kui kogu klassi õppimist ning on püsivad või isegi süvenevad. Üldjuhul on õpetajal esmalt keeruline aru saada, kas lapse probleemne käitumine on esmane probleem või tulenevad käitumisprobleemid õpiraskustest.

Kui õpilasel esinevad püsivad käitumiskasvatusraskused või kui tema õpiraskused on otseselt seotud käitumisprobleemidega, ei piisa tavalisest korrale kutsumisest ega tunnikorralduse muutmisest vaid see näitab, et probleem vajab süsteemsemat lahendust. Siin võib abiks olla käitumise tugikava rakendamine. Vastavalt Haridus- ja Teadusministeeriumi juhendile (2009) on käitumise tugikava koostamise eesmärk juhtida kõiki lapsega kokku puutuvaid inimesi koostööle, et arendada lapse sotsiaalseid oskusi ning suunata teda eneseanalüüsile.

Hariduslike erivajadustega õpilastele õppe paremaks korraldamiseks soovitatakse põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (edaspidi PGS, 2010) moodustada koolis rühmi ja klasse, et luua vajalikud tugiteenused õpilastele, kellele neid ei ole võimalik tagada tavaklassis. Tulenevalt probleemi tõsidusest soovitatakse seaduses emotsionaal- ja/või käitumiskasvatusega laste toetamiseks luua käitumisprobleemidega õpilaste klasse, kasvatusraskustega õpilaste klasse, tundeelu- ja käitumishäiretega õpilaste klasse, väikeklasse ning kasutada ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpet.

Haridus- ja teadusministri 22.07.2014 määrus nr 67 (Hariduslike erivajadustega..., 2014) kohustab alates 01.09.2014 käitumisprobleemidega õpilaste klassides, kasvatusraskustega õpilaste klassides ning tundeelu- ja käitumishäiretega õpilaste klassides koostama õpilasele käitumise tugikava. Varem oli koostamise kohustus ainult kasvatusraskustega õpilaste klassis, teistes eelnimetatud klassitüüpides oli käitumise tugikavade koostamine kuni 2014. aasta septembrini soovituslik. Portaali HaridusSilm (<http://www.haridussilm.ee>) andmetel õppis kogu Eestis 2013/2014 õppeaastal kolmes erinevas klassitüübis kokku 708 õpilast, mis põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses toodud klassitüüvuse piirnorme arvestades oli jaotunud

umbes 70 klassikomplekti vahel. Järgnevatel õppeaastatel oli neis eriklassides õpilasi kokku vastavalt 616 ja 600.

Antud hetkel puudub põhjalik ülevaade Eestis koostatavatest käitumise tugikavadest, sealhulgas sellest, mis põhimõtetel on need üles ehitatud ja kui palju neid on tegelikult. Kuna varasemad uuringud (Täkker, 2010) näitavad, et Eesti üldhariduskoolides on käitumise tugikavade rakendamise määr väike, otsustati käesolevas uurimuses keskenduda koolidele, kus on moodustatud erivajadustega laste klassid, milles tugikavade koostamine on õigusaktidest tulenevalt kohustuslik.

Seetõttu on käesoleva töö eesmärk on formuleerida Eesti olusid arvestav hindamisinstrument, mis võiks saada koolidele abivahendiks käitumise tugikavade koostamisel. Selle koostamisel tugineb töö autor seotud kirjandusele, teiste riikide praktikale ja käitumise tugikavade rakendamisega seotud klassitüüpides töötavate spetsialistide arvamustele ning hinnangutele.

Töö teoreetilises osas antakse ülevaade käitumisprobleemide üldisest käsitlest ning sekkumise võimalustest lähtuvalt õigusaktidest ja tuginedes kirjastatud juhendmaterjalidele. Võttes eeskujuks USA California osariigis kasutatava positiivse käitumise toetamise planeerimise mudeli, arvestades eestikeelseid juhiseid ja vastavates klassitüüpides töötavate spetsialistide arvamusi ning hinnanguid on koostatud hindamisinstrument, mille abil saab võrrelda Eestis kasutatavaid käitumise tugikavasid. Selline hindamine annab spetsialistidele võimaluse analüüsida oma tööd ning leida kitsaskohti oma tegevuses, et saavutada süsteemse lähenemise abil paremaid tulemusi emotsionaal- ja/või käitumiskustega lastega töötamisel.

### Käitumisprobleemide olemus ja määratlemine

Järgnevalt antakse ülevaade käitumisprobleemide kui haridusliku erivajaduse määratlemisest ja enamlevinud liigitustest.

„Alates 1970. aastatest nimetatakse enamikus arenenud riikides kooliealistel lastel õpikeskkonna tavaasuutlikkust ületavaid vajadusi neutraalselt hariduslikeks erivajadusteks“ (edaspidi HEV) (Kõrgesaar, 2002, lk 12). Hariduslike erivajaduste kõige pikem liigitustraditsioon põhineb tekkepõhjustel ning avaldumise eripäras. Eristatakse meele-, vaimu-, kõne- ja kehapuudeid, õpi- ning emotsionaal- või käitumisraskusi (Kõrgesaar, 2002). Krull (2000) ja Tropp (2010) kirjutavad, et probleemid, millest õpetajad igapäevaselt tihti räägivad, on õpilaste sobimatu käitumine. Nende hinnangul esitavad õpetaja jaoks väljakutseid õpilaste korrarikkumised tunnis ja tunniväliselt, üha süvenevad keskendumisprobleemid ning õpilaste omavahelistest suhetest tingitud konfliktid. Samade autorite hinnangul otsib algselt iga õpetaja ise meetodeid ja võtteid, mille abil õpilaste käitumist suunata positiivses suunas. Kui käitumisprobleem on püsiv, peetakse nõu kolleegidega, mille tulemusena püütakse leida käitumisprobleemide põhjusi ning hakatakse lähenema süsteemsemalt. Õpilase probleemne käitumine võib olla tingitud õpiraskustest, puudulikest sotsiaalsetest oskustest, suutmatusest oma käitumist tahtlikult kontrollida, aga ka emotsionaalsest seisundist (Krull, 2000 ja Tropp, 2010).

Kõrgesaar (2002) toob välja USA Käitumishälvetega Õpilastele Nõukoja (CCBD) poolt 1989. aastal esitatud emotsionaal- ja/või käitumisraskuste (edaspidi EKR) määratluse, milles lähtutakse tekkepõhjustest ning avaldumise eripärast:

1. vanuse-, kultuuri- või eetilistest normidest oluliselt erinev koolikäitumine, mis avaldab negatiivset mõju õpiedukusele. Siin ei peeta silmas ootuspärast reaktsiooni keskkonnastressoritele, vaid püsivalt avalduvaid probleeme rohkem kui kahes erinevas olukorras, kus tavapedagoogilisest sekkumisest ei piisa;
2. EKR hulka arvatakse ka meditsiiniliselt diagnoositud psüühika- ja käitumishäired, mis mõjutavad õpilase käitumist koolis;
3. EKR on tingitud muudest puuetest ja/või hälvetest.

Kõrgesaare (2002) järgi on EKR ühistunnuseks piiratud käitumisrepertuaar, kus lastel napib oskusi reageerida adekvaatselt erinevates olukordades.

EKR laiemalt levinud liigitus jagab need kaheks: sissepoole suunatuks ehk internaliseerivaks ja väljapoole suunatud ehk eksternaliseerivaks. Selline liigitamine pärineb peamiselt Achenbachi (1978) laia kandepinna saanud käsitlustest lapseea psühhopatoloogia

kohta. Selle liigituse põhjal väljenduvad eksternaliseeritud probleemid ennekõike oma probleemide ja pingete „välja käitumises“ — lapsel on raskused oma käitumise kontrollimisega, mistõttu ta on agressiivne või tõrges-trotslik. Internaliseeritud probleeme iseloomustab ülekontrollitus, mis võib väljenduda näiteks depressiooni või ärevusena (Achenbach, 1978). Kogumikus „Õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes“ annab Tropp (2010) ülevaate enamlevinud eksternaliseeritud ja internaliseeritud probleemidest — mida märgata, kuidas ära tunda, kuidas abistada ja millised on käitumisprobleemide olulised riski- ja kaitsetegurid. Samas kogumikus toob Tropp (2010) välja, et õpilastel võib samaaegselt esineda mõlemaid probleeme ning pahatihti keskendutakse just teisi häirivatele käitumisraskustele ning õpilase tundeelu raskused kipuvad jääma tahaplaanile. Samas on tunded ja käitumine omavahel tugevas seoses ning samaväärselt tähtsad on nii lapse koolis edasijõudmine kui ka kujunemine terviklikuks ning hästi toime tulevaks indiviidiks.

Eksternaliseeritud käitumisprobleemid on õpetajatele kiiremini märgatavad ja seetõttu on sekkumine tavaliselt kiirem. Internaliseeritud probleemide märkamine on keerulisem, sest need torkavad oma algusfaasis vähem silma.

Krull (2001) kirjutab, et õpilased klassis erinevad peale vaimsete võimete ka isiksuseomaduste poolest ning peale selle on õpilased alles küpsevad inimesed, kes vajavad arenguks võimalust uurida lubatavuse piire. Teatud piirini ulatuvad distsipliinirikumised, mida õpetajad vajalikul määral ohjavad, on õpilaste ja klassi sotsiaalseks arenguks vajalikud, selle tulemusel toimub õpilaste sotsiaalne areng ning eneseregulatsioonivõime kujunemine. Reaalsuses ei piirdu õpetajate kasvatustegevus vaid nn „arenguks vajaliku“ väärkäitumise ohjeldamisega. Sageli tuleb õpetajatel kokku puutuda ka käitumisprobleemidega, mis ohustavad tõsiselt nii õpilase enda kui terve klassi õppimist ja millel on oluliselt sügavam tagapõhi, kui lihtsalt õpilase soov tunnetada, mis on lubatud ja mis mitte.

Õpetajal on oluline esmalt määratleda, kas õpilase ebasobiv käitumine on hetkeline ja ühekordne emotsioon või on olukord tõsisem ning käitumisprobleem püsib.

Võttes aluseks korrarikkumise ulatuse ja püsivuse, liigitasid Emmer jt (1997, viidatud Krull, 2001) õppimist ja kooselu häiriva või takistava käitumise järgnevalt:

1. Tähelepanu mittevääriavad ehk olematud käitumisprobleemid — ei häiri oma lühikese kestuse või ulatuse tõttu tavalist õppetööd. Samas selgitatakse, et need on probleemid, mis ei ohusta tunni käiku ning tundi häiriks hoopis nende tähelepanu pööramine — tõmmates ka teiste õpilaste tähelepanu intsidendile, mida nad ise võib-olla ei märganudki, ja klassi tööhoog pidurduks.

2. Tundi vähehäirivad käitumisprobleemid — väärkäitumine, mis on vastuolus klassi käitumise reeglitega, kuid oma piiratud ulatuse (haaratud on vaid üksikud õpilased) või harva esinemise tõttu ei häiri tõsiselt kogu klassi õppimist. Selgituseks on öeldud, et siin on sekkumine vajalik. Kuigi siin ei häiri käitumisprobleem kogu klassi, võib mittesekkumine ajendada ka teisi õpilasi korda rikkuma.
3. Tõsine, kuid piiratud ulatusega väärkäitumine — häirivad tõsiselt õppimist või üldist töökorraldust klassis, kuid esinevad suhteliselt harva või haaravad ühe õpilase või väikese õpilaste rühma. Siis ei peeta silmas veel püsivat väärkäitumist.
4. Püsiv ja süvenev väärkäitumine — probleemne käitumine, mida iseloomustab sagedane korduvus, mistõttu klassi üldine distsipliin ja õppemiljöo on halvatud.

Krull (2001) leiab, et püsiva ja süveneva probleemse käitumise ilmnemisel klassis ei aita lihtmeetmete rakendamine, vaid tarvis läheb ulatuslikku ja laiemalt läbi mõeldud sekkumist.

Seega võib käitumisprobleemidele läheneda mitmel erineval moel, kuid sekkumise viisi ja meetmete valikul on oluline lähtuda EKR ulatusest ja püsivusest.

Kogumikus „Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes“ teeb Tropp (2010) kokkuvõtte Inglismaa koolide uurimustest (Cole, 2005, viidatud Tropp, 2010), kus tuuakse välja nende koolide tunnused, kus emotsionaal-käitumisraskustega õpilaste abistamine toimub tõhusalt. „Uurimuste põhjal on EKR- õpilastega edukad need koolid, milles on:

1. konsulteeriv ja koostööine juhtimine, mis arvestab õpilaste ja lapsevanemate arvamust;
2. pidevalt rakendatud kogu kooli hõlmavad põhimõtted nii õppimises kui ka käitumise ohjamises;
3. diferentseeritud õppekavad;
4. kõrged, kuid mitte ebarealistlikud akadeemilised ootused;
5. positiivne käitumise ohjamine, mis väärtustab pigem ennetust ja tunnustust kui karistust;
6. tõhus ja täpne õpetajaskond, kes tegeleb oskuslikult ja vastutustundlikult õpetamisega;
7. toetavad ja austavad suhted kõigi täiskasvanute ja õpilaste vahel;
8. mõjusad toetussüsteemid.“

(Cole 2005, viidatud Tropp, 2010, lk 168)

Heade eelduste loomiseks emotsionaal-käitumisraskustega õpilaste toetamiseks, võiksid koolide kollektiivid silmas pidada just neid soovitusi.

## **Emotsionaal- ja käitumisraskustega laste puhul rakendatavad tugimeetmed Eesti koolides õigusaktidest tulenevalt**

Kuigi üha enam täheldatakse kõrvalekaldeid käitumises juba lasteaias, leiavad kõlavamat kandepinda just koolieas esinevad käitumisraskused. Kui lasteaias on täiskasvanu pidevalt lapsele toeks, siis kooliealiselt lapselt oodatakse oluliselt suuremat iseseisvust ning laste kõrval pole alati abiks täiskasvanut, kes lapse käitumist positiivselt suunaks. Koolieelse lasteasutuse seadus (KELS, 1999) ja selle rakendusaktid soovivad koostada erivajadusega lapsele individuaalne arenduskava. Põhihariduse valdkonnas on sekkumisvõimalusi seadusandluse tasemel käsitletud mitmes erinevas õigusaktis.

Kõrgesaar (2002) teeb kokkuvõtte EKR laste abistamiseks erinevatel aegadel rakendatud meetmete arengust. Varasematel aastatel oli suund pigem nende õpilaste teistest õpilastest eraldamise suunas — suunati, kas kohtu otsusel režiimsetesse erikoolidesse või sanatoorsetesse koolidesse, mis olid mõeldud närvihälvetega lastele. Alates 1998. seadustati Eesti tavakoolides kasvatusraskustega õpilaste klassid (7.-9.klass), mis rahva seas tituleeriti kiiresti Tootsi klassideks (Kõrgesaar, 2002).

2008/2009. õppeaastal lõppes üleminekuperiood, kus põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (edaspidi PGS) järgi võis Eestis klassi täituvuse ülemiseks piirnormiks olla veel 36 õpilast (PGS, 1993). Alates 07.05.2004 kehtiva redaktsiooni kohaselt on klassi täituvuse ülemine piirnorm põhikooliastmes 24 õpilast (PGS, 1993), mis on andnud koolidele võimaluse järjest rohkem hakata kasutama ka EKR laste puhul kaasava õppe põhimõtetest lähtuvat hariduskorraldust. 09.06.2010 vastu võetud uue PGSiga on hariduslike erivajadustega õpilastele õppe paremaks korraldamiseks antud koolidele õigus moodustada erivajadustega lastele rühmi ja klasse, et luua vajalikud tugiteenused õpilastele, kellele neid ei ole võimalik tagada tavaklassis (PGS, 2010). Nimetatud seaduse järgi on EKR lastele mõeldud eeskätt:

1. käitumisprobleemidega põhiharidust omandavate õpilaste klass (4.-9.klass) — klassitäitumuse piirnormiga 12 õpilast;
2. tundeelu- ja käitumishäiretega põhiharidust omandavatele õpilaste klass — klassitäitumuse piirnormiga 8 õpilast;
3. väikeklass ehk põhiharidust omandavatele õpilaste klass, kellele nõustamiskomisjon on spetsiifilistest hariduslikest erivajadustest tulenevalt soovitanud õppida väikeklassis, sealhulgas autismi spektri häiretega, aktiivsus- ja tähelepanuhäiretega või sõltuvushäiretega õpilastele või õpilastele, kelle andekus kombineerituna mõne muu

erivajadusega toob kaasa vajaduse õppida väikeklassis — klassitäitumuse piirnormiga 4 õpilast;

4. kasvatusraskustega põhiharidust omandavatele õpilaste klass (III kooliaste) — klassitäitumuse piirnormiga 12 õpilast ning
5. ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpe — õpilasele, kes tervises seisundist tulenevalt vajab koolis pidevat jälgimist või abistamist, rakendatakse nõustamiskomisjoni soovitusel ning õpilase või piiratud teovõimega õpilase puhul vanema nõusolekul ühe õpilase õpetamisele keskendatud õpet. (PGS, 2010)

Üheks meetmeks, kuidas tagada õpilase erivajadusest tulenevate erisuste rakendamine, on õpilaste arvu vähendamine klassis, kuid lisaks on haridus- ja teadusministri määrusega kehtestatud teatud tingimused, mis tuleb koolil tagada, kui otsustatakse moodustada nn eriklass. Haridus- ja teadusministri (edaspidi HTM) 22.07.2014 määrus nr 67 „Hariduslike erivajadustega õpilaste klassides ja rühmades õppe ja kasvatus korraldamise alused ning õpilaste klassi või rühma vastuvõtmise või üleviimise, klassist või rühmast väljaarvamise ning ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppe rakendamise tingimused ja kord“ (Hariduslike erivajadustega..., 2014) kohustab alates 01.09.2014 teatud klassitüüpides (käitumisprobleemidega õpilaste klass, kasvatusraskustega õpilaste klass ja tundeelu- ning käitumishäiretega õpilaste klass) koostama käitumise tugikava. Enne seda oli tugikava koostamise kohustus ainult kasvatusraskustega õpilaste klassis, teistes eelnimetatud klassitüüpides oli käitumise tugikavade koostamine kuni 2014. aasta septembrini soovituslik (Hariduslike erivajadustega..., 2010).

Lisaks käitumise tugikava rakendamisele soovitatakse kõnealusel määruses veel pöörata tähelepanu õpilaste käitumisharjumuste korrigeerimisele, soovitud käitumismallide, sotsiaalsete oskuste ning õpioskuste omandamisele, korraldada individuaalset ja rühmatreeningut normikohaste sotsiaalsete käitumisharjumuste/oskuste korrigeerimiseks ja väärtushinnangute kujundamiseks ja omandamiseks. Õpilasele korraldatakse vajadusel psühhoteraapia teenuse kättesaadavus vastava koolituse läbinud spetsialisti poolt ning tagatakse rehabilitatsiooniplaani olemasolul koostöös vanemaga rehabilitatsiooniplaanis ettenähtud teenuste kättesaadavus (Hariduslike erivajadustega..., 2014). Samas määratletakse, et käitumisprobleemidega õpilaste klass moodustatakse kooli direktori otsusel. Selleks moodustab kooli direktor komisjoni, kes hindab õpilase sobivust ja vajadust õppida kooli erivajadustega õpilaste klassis. Kasvatusraskustega ning tundeelu- ja käitumishäiretega õpilaste klassi vastuvõtmise või üleviimise eelduseks on maakondliku nõustamiskomisjoni soovitus, kusjuures kasvatusraskustega õpilaste klassi rakendatakse ainult III kooliastme õpilastele.

Väikeklassi ja ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppe rakendamiseks on alates 01.09.2014 tarvis üleriigilise nõustamiskomisjoni soovitusi ning neid meetmeid rakendatakse tähtajaliselt.

Lisaks HEV klassides õppivatele õpilastele, rakendatakse koolides käitumise tugikava ka tavaklasside õppuritele, kui leitakse, et õpilaste paigutamine eraldi klassi annab vastupidiseid tulemusi või pole eraldi klassikomplekti loomiseks piisavalt rahalisi vahendeid. Haridus- ja teadusministri määruse „Hariduslike erivajadustega...“ eelnõu kooskõlastamisel sotsiaalministeeriumi poolt (Määruse eelnõu kooskõlastamine, 2014) on tehtud järgmine märkus: „Õpilasi, kes põhikoolis eiravad õpetaja korraldusi ja rikuvad korda, on eelnõu kohaselt lubatud viia üle selleks eraldi loodud klassi. Näeme selles lahenduses ohtu lapse arengule, vaatamata sellele, et eelnõuga nähakse ette lapsele isikliku tugikava koostamine. Selline eristamine võib olla ohtlik, kui seda kasutatakse juhtudel, kus meede ei tooa head tulemust. Leiame, et lapse abistamine samade meetmete kaudu peaks olema võimalik ka tavaklassis ja üksnes erandjuhul võib rakendada õpilase üleviimist käitumisprobleemidega õpilaste klassi. Kooli direktor teeb otsuse tuginedes komisjoni soovitusel ja lapsevanema nõusolekule, kuid sellistes otsustes tuleks kindlasti välja selgitada ka õpilase arvamus.“

Põhikooli ja gümnaasiumiseaduse § 47 sätestab, et haridusliku erivajadusega õpilase õppe korraldamisel lähtutakse kaasava õppe põhimõtetest, mille kohaselt üldjuhul õpib haridusliku erivajadusega õpilane elukohajärgse kooli tavaklassis (PGS, 2010). Seega annabki PGS koolile võimaluse ainult erijuhtudel kohaldada tugimeetmena eriklassi rakendamist.

Kooli siseselt saab määrata isiku, kes vastutab koolis hariduslike erivajadustega õpilastega seotud töökorralduse eest, seega ka HTM määruses „Hariduslike erivajadustega...“ toodud kohustuse, käitumise tugikavade kui ühe meetme rakendamise eest. PGS § 47 kohaselt on see kooli direktori määratud isik haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija. See koordineerija toetab ja juhendab õpetajat haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel ning teeb õpetajale, vanemale ja direktorile ettepanekuid edaspidiseks pedagoogiliseks tööks, koolis pakutavate õpilase arengut toetavate meetmete rakendamiseks või täiendavate uuringute läbiviimiseks, tehes selleks koostööd õpetajate ja tugispetsialistidega (PGS, 2010).

Koolisisese tugimeetmete kasutamise võimalused muutuvad järjest avaramaks ning ühe tugimeetmena nähakse üha enam käitumise tugikava kasutamist.

## **Ülevaade eestikeelsetest juhendmaterjalidest käitumise tugikava koostamiseks**

Õiguslikult pole Eestis reguleeritud, mida peaks sisaldama käitumise tugikava või kuidas seda rakendada ning puudub ka ühene definitsioon, mida nimetatakse käitumise tugikavaks. Siiski on välja antud mõningaid abistavaid juhendmaterjale ning erinevad koolitajad pakuvad käitumise tugikava teemalistel koolitustel välja lahendusi tugikavade koostamiseks, tuginedes oma töökogemustele. Järgneb ülevaade peamistest Eestis ilmunud juhistest ajalisel järjestusel.

### ***Individuaalse õppekava koostamise ja rakendamise juhend 2004***

2004. aastal HTM poolt välja antud „Individuaalse õppekava koostamise ja rakendamise juhendis“ nähakse käitumise tugikava ühe osana individuaalsest õppekavast. Nimetatud juhendis märgitakse, et käitumise tugikava koostatakse õpilasele, kellel esinevad käitumisraskused või õpipädevuste omandamisraskused on otseselt seotud õpilase käitumisprobleemidega ainetundides, õpimotivatsiooni puudumisega jms (HTM, 2004). Nimetatud juhendis soovitatakse tugineda õpilase tugevatele külgedele, huvidele ja vajadustele ning käitumise tugikava koostamisel ja rakendamisel astuda järgmisi samme:

1. Õpilase käitumisprobleemide märkamine, vaatlemine, kirjeldamine. Probleemide väljaselgitamiseks ja täpsustamiseks soovitatakse õpilast põhjalikumalt jälgida ja tähelepanekud fikseerida (nt pidada vaatluspäevikut). Samas peetakse oluliseks selgitada välja ka õpilase tugevad küljed ja huvid. Viimased aitavad valida sobivamaid probleemikäitumise korrigeerimisstrateegiaid.
2. Käitumise tugikava koostamine koostöös lapsevanemate ja tugispetsialistidega. Tugikavas soovitatakse fikseerida muuhulgas:
  - a. tegevuse eesmärk (üks reaalselt täidetav eesmärk korraga kindla aja jooksul) ja
  - b. kasvatustöö sisu (tegevused, elluviijad, vajalikud lisaressursid, lapsevanema ja lapse enese vastutus).
3. Käitumise tugikava rakendamine kindla ajavahemiku jooksul, mille kestel jälgitakse edusamme ja tagasilööke. Oluliseks peetakse protsessi kirjalikku fikseerimist, et jälgida sekkumisvõtete tõhusust, edusamme ja tagasilööke. Rõhutatakse meeskonnatöö tähtsust.
4. Käitumise tugikava rakendamise tulemuste analüüs ja hindamine, edasised plaanid. Vajadusel uue tugikava planeerimine järgmiseks ajaperioodiks.“

(Individuaalse õppekava... 2004)

***Haridus- ja Teadusministeeriumi 2009. aasta juhend „Õpilase käitumise suunamine“.***

Haridus-ja Teadusministeeriumi ja Politsei ameti koostöös valmis 2009. aastal juhendmaterjal „Õpilase käitumise suunamine“, milles ühe soovitusena tuuakse välja ka käitumise parandamise tugikava rakendamine.

PGSis (2010) on sätestatud, et õpilane on kohustatud kinni pidama õppenõukogu poolt kinnitatud kooli kodukorrast. Samuti nähakse seaduses ette, et kool tagab õpilase koolis viibimise ajal tema vaimse ja füüsilise turvalisuse ning tervise kaitse. Seega on kooli töötajatel õigus ja kohustus tagada, et kooli kodukorda järgitakse. Eesmärgiga mõjutada õpilasi kooli kodukorra kohaselt käituma ja teistest lugu pidama ning ennetada turvalisust ohustavate olukordade tekkimist koolis, võib PGS (2010) kohaselt õpilase suhtes rakendada põhjendatud, asjakohaseid ja proportsionaalseid tugi- ja mõjutusmeetmeid.

HTM juhendis (2009) peetakse oluliseks põhimõtet, et igasuguste meetmete kasutamine peab olema asjakohane ja põhjendatud. Lisaks peab meede olema eakohane, kooskõlas seadusandlusega ning tagama asjaosaliste turvalisuse. Kui vähem tõsiste juhtumite korral on otsuse langetajaks jooksvalt õpetaja ja/või koolijuht, siis tõsisemate juhtumite korral soovitatakse kaasata lapsevanemad, tugispetsialistid, õppenõukogu, kasvatusnõukogu või muu koolis moodustatud meeskond ning õigusrikkumise puhul politsei. Sobiva meetme valimiseks tuleb pedagoogil analüüsida konkreetset olukorda.

Eelnimetatud juhendis soovitatakse käitumise tugikava rakendada järgmistel juhtudel: „Kui õpilasel esinevad püsivad käitumisraskused või kui tema õpiraskused on otseselt seotud käitumisprobleemidega, võib olla abiks käitumise parandamise tugikava rakendamine.“

Sama juhendi kohaselt on käitumise tugikava koostamise eesmärk juhtida kõiki lapsega kokku puutuvaid inimesi koostööle. Eriti oluline on tihe koostöö lapsevanematega, sest sageli on lapse käitumishäirete põhjuseks ebastabiilne olukord perekonnas. Samas soovitatakse tugikava elluviimise ajaks määrata õpilasele tugiisik.

Kõnealuses juhendis soovitatakse tugikava üles ehitada järgmiselt:

- õpilase käitumusliku probleemi kirjeldus ja põhjuste analüüs;
- sellest lähtuvalt vajalike tegevuste loetelu ja nende eesmärk (vajadusel ka vaheeesmärgid);
- konkreetne ajakava eesmärgi täitmiseks;
- kasvatustöö sisu (so rakendatavad strateegiad ja tugikava elluviijad ning kaasatud isikud).

(HTM, 2009)

Samas juhendis soovitatakse tugikava kooskõlastada lapsevanemaga, võimalusel vastutust lapsevanemaga jagada, määratleda õpilase omavastutus kehtivate võimaluste piires, arvestades õpilase vanust ja vaimset taset, ning lisaressursside vajadus (abiõpetaja, täiendav õppevara, lisaruum, tehnilised vahendid jms).

Eelpool nimetatud juhendis peetakse oluliseks ka tugikava rakendamise käigus õpilase edusammude ja/või tagasilöökide jälgimist, selle kirjalikku jäädvustamist ja vajadusel võimalikult operatiivsete muudatuste tegemist tugikavasse. Nt soovitatakse analüüsi tulemusel täpsustada tegevuse eesmärki või teha muudatusi rakendatavate strateegiate osas (HTM, 2009, lk 8).

### ***Kogumik „Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes“***

2010. aastal ilmunud kogumik „Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes“ annab ülevaate 1. – 6. klassi õpilaste arengust, õppimisest ja sellest, kuidas neid protsesse paremini toetada. EKR õpilasi puudutava peatüki on kokku pannud Kristiina Tropp. Selles vaadeldakse laiemalt lapse käitumist mõjutavaid tegureid ning seda, mida õpetaja saab teha nende laste arengu toetamiseks. Peatükis kajastatakse mitme autori soovitusi EKR õpilaste abistamiseks.

Näiteks kirjeldab Tropp Hallahan jt (2009, viidatud Tropp 2010) poolt välja toodud tõhusatele emotsionaal- käitumisraskustega õpilaste abistamisstrateegiatele iseloomulikke tunnuseid:

1. Süstemaatilisus ja tõenduspõhisus — need on sekkumised, mida rakendatakse süstemaatiliselt ja järjekindlalt ning mille aluseks on korralikult läbiviidud uurimused.
2. Pidev protsessi ja edasimineku jälgimine ning hindamine — vahetu, igapäevane progressi hindamine programmi rakendajate või õpilase enda poolt ning selle põhjal edasise planeerimine.
3. Uute oskuste rakendamise võimaldamine — õpilasele ei õpetata oskusi isolatsioonis, vaid neid rakendatakse otseselt igapäevaelu olukordades kas mudeldades, harjutades või õpetaja abiga ja iseseisvalt kasutades.
4. Sekkumine on vastavuses probleemiga — sekkumised, mis on kavandatud lähtuvalt konkreetse õpilase individuaalsest omapärasest ja olukorrast, mitte üldised valemid, mis eiravad probleemi olemust, keerukust ja tõsidust.
5. Mitmeosalised sekkumised — kasutusel on nii mitmeid erinevaid sekkumisvõtteid, kui on tarvis õpilase erinevate vajadustega toimetulekuks (nt sotsiaalsete oskuste

õpetamine, parandusõpe, nõustamine, ravimitega abistamine). Sageli eeldab selline sekkumine erinevate spetsialistide koostööd.

6. Eesmärgiks on õpitu üldistamine ning rakendamine — edukad on sekkumised, mis on üles ehitatud õpitud oskuste püsivale rakendamisele uutes olukordades, mis tähendab seda, et kiired muutused ei pruugi olla pikas perspektiivis tõhusad.
7. Tegelemine püsiva sekkumisega — sekkumised, mis arvestavad emotsionaal- või käitumisraskuste küllalt suure stabiilsusega, mis ei pruugigi täiel määral „välja ravitud“ saada.

Hallahani ja kolleegide (2009, viidatud Tropp 2010) poolt väljatoodud põhimõtted kattuvad mitmes osas individuaalse õppekava koostamise ja rakendamise juhendis (HTM, 2009) toodud käitumise tugikava koostamise soovitustega. Seega, kui koostada ja rakendada EKR õpilase abistamiseks käitumise tugikava, milles rakenduvad tõenduspõhised sekkumismeetodid; mille teostamise on kaasatud erinevad lapsega tegelevad inimesed; mida rakendatakse pikema aja jooksul ning mille protsessi ja tulemuslikkust hinnatakse süsteemselt, võiks õnnestuda koolis luua päris häid tingimusi nende laste abistamiseks.

### ***Bill Rogersi käitumistaastuse mudel***

Eelnevas peatükis nimetatud kogumikus „Õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes“ annab Tropp (2010) ülevaate ka Bill Rogersi käitumistaastuse mudelist.

Bill Rogers on Austraalia pedagoog ja haridusprofessor, kes on viinud läbi hulgaliselt koolituse probleemsete lastega toimetuleku teemadel erinevates riikides. Ta on ka mitmete vastavasisuliste raamatute autor. 2008. Aastal, kui tema raamat "Taasleitud käitumine" (*Behavior Recovery*) eesti keeles ilmus, viis ta läbi laste käitumise temalise koolitusseminari. See raamat on leidnud laialdast kasutamist koolides. 2012. Aastal, kui eestikeelsena ilmus tema teine raamat „ Käitumine klassiruumis“, pidas ta Tallinna Ülikoolis taas 2 käitumisteemalist seminari.

Käitumistaastuseks nimetab Rogers õpilase „aitamist taastada neid käitumisviise, mille enamik kooliaastate jooksul suhteliselt lihtsalt omandab. ... See on oma olemuselt õppimise ja toetuse mudel lastele, kellel on käitumisraskused (Rogers, 2008, lk 18)“.

Käitumistaastuse mudel tegeleb vähem probleemi põhjuste selgitamisega ning keskendub peamiselt koolikeskkonnale ehk sellele, mida on võimalik koolis teha õpilase heaks. Lähtutakse sotsiaalsete oskuste õpetamisest ning rõhutatakse uute käitumisviiside õppimise vajalikkust.

Rogersi (2008) käitumistaastuse mudeli etapid:

1. Õpilase käitumisprofiili tuvastamine — jälgitakse sobimatu käitumise sagedust, kestvust, intensiivsust ja tüüpilisi olukordi, kus ebasobiv käitumine esineb.
2. Eesmärkide seadmine — täpsustatakse, millised käitumisviisid sihtmärkideks seatakse.
3. Käitumistaastuse kava koostamine. Kava peaks olema lihtne ja kergesti rakendatav. See sisaldab neljasilmakohtumiste plaani, mudeldatavaid käitumisi ning abistavaid võtteid õpilase motiveerimiseks, julgustamiseks ning sobilike käitumiste rakendamise toetamiseks klassis.
4. Käitumistaastuse elluviimine neljasilmakohtumistel ja klassis (Rogers, 2008).

### ***Ben Furmani oskuste õppe meetod***

2016. aastal ilmus Angela Jakobsoni poolt eesti keelde tõlgituna Ben Furmani „Oskuste õppe käsiraamat“, mis on praktiline abivahend nii pedagoogidele kui lapsevanematele.

Furman (2016) pakub käitumisprobleemidega toime tulemiseks välja 15sammulise sekkumistehnika, mis põhineb lahenduskeskse lühiteraapia põhimõtetel. Ben Furman on Soome psühhiaater, kellele on käsiraamatus kirjeldatud meetodi väljatöötamisel olnud abiks sotsiaalpsühholoog Tapani Ahola koos Keula lasteaed-alkkooli eripedagoogide Sirpa Birni ja Tuija Teräväga.

Furmani (2016) oskuste õppe idee käsitleb laste käitumisprobleeme oskustena, mida laps veel ei ole suutnud ära õppida, kuid mida on võimalik õppida. Lapse probleemid sõnastatakse ümber oskusteks, mida hakatakse ükshaaval õppima.

Oskuste õppe sammud Furmani (2016) järgi:

1. Probleemide muutmine oskuseks — lapse ületamist vajav probleem sõnastatakse oskusena, mida tuleb hakata omandama.
2. Kokkulepe oskuse osas — lapsega räägitakse läbi ja sõlmitakse kokkulepe, millise oskuse õppimist alustatakse.
3. Kasude kindlakstegemine — koos lapsega arutatakse ja koostatakse loetelu kasudest, mis kaasnevad valitud oskuse õppimisega.
4. Oskusele nime andmine — õpitavale oskusele mõeldakse nimi.
5. Talismani valimine — valitakse talisman, mis aitaks oskust õppida.
6. Toetaja leidmine — aidatakse lapsel valida inimesed, kes teda oskuse õppimisel toetavad.

7. Eneseusu tugevdamine — lapsega koos uuritakse, mis võiks anda kindlustunnet uue oskuse omandamisel.
8. Tähistamise kavandamine — planeeritakse, kuidas tähistada uue oskuse omandamist.
9. Oskuse näitamine – antakse lapsele võimalusi näidata, kuidas ta käitub, kui on oskuse omandanud.
10. Avalikustamine — laps annab lähedastele teada, mis oskust ta õppima hakkab.
11. Oskuse harjutamine — lapsele leitakse võimalused oskuse kinnistamiseks, et ta saaks näidata ka teistele, kuidas tal oskuse omandamine läheb.
12. Unustamine — mõeldakse valmis reaktiivsed strateegiad, mida teha siis, kui uus oskus kipub mõnes olukorras ununema.
13. Tähistamine ja tänamine — kui oskus on omandatud, toimub eelnevalt planeeritud tähistamine. Sel üritusel tänatakse toetajaid, kes aitasid ja toetasid last uue oskuse omandamisel.
14. Teiste õpetamine — lapsele antakse võimalus õpetada oma oskust edasi teistele.
15. Järgmine oskus — laps on valmis õppima järgmist oskust.

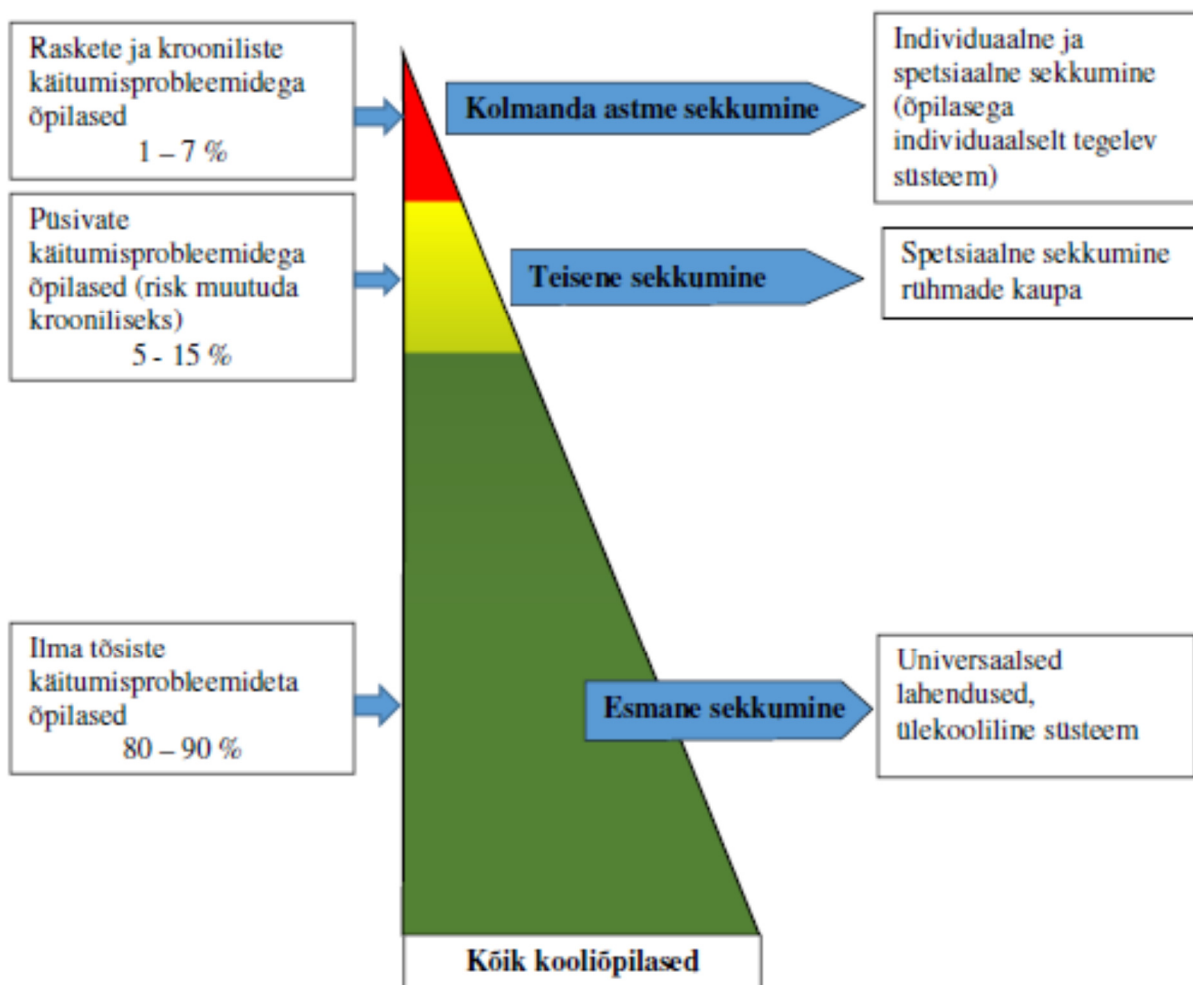
Furmani (2016) „Oskuste õppe käsiraamatu“ näol ongi tegemist väikese kuid põhjaliku konspektiga, mis kõik 15 sammu näidetega illustreeritult ükshaaval ära kirjeldab. Oskuste õppe programm pakub võimaluse kaasata vanemaid ja klassikaaslast ning parandab laste, vanemate, kasvatajate ja õpetajate vahelisi suhteid.

### **Käitumisprobleemidega õpilaste toetamine USA näitel**

USA-s reguleerib erivajadustega laste haridust puuetega inimeste haridusseadus (*Individuals with Disabilities Education Improvement Act — IDEA*), mis sätestab, et käitumisprobleemidega õpilastele ja õpilastele, kelle õpiraskused tulenevad käitumisraskustest, tuleb koostada positiivse käitumise kujundamise plaan, mis põhineks positiivsel sekkumisel (2006, Killu jt).

Killu, Weber, Derby ja Barreto (2006) märgivad, et kuigi on olemas plaanid, pole kindlaid juhtnööre kooli personalile, kuidas neid eesmärke saavutada (plaane koostada ja ellu viia). Nii on mitmed osariigid ise loonud normid ja juhised plaanide koostamiseks. USAs juhendavad koole käitumisse sekkumise planeerimisel ning käitumisse positiivse sekkumise plaanide koostamisel riigi hallatavad haridusagentuurid. Nimetatud uurimuses vaadeldakse erinevaid lähenemisviise plaanide koostamisele ja rakendamisele ning võrreldakse nende tulemuste efektiivsust. Uurimus seisnes riigi hallatavate haridusagentuuride küsitlemises. Nad lähtusid

Washingtoni positiivse käitumise planeerimise ja sekkumise keskuse poolt 1999. aastal välja antud juhistest „Positiivse käitumise toetamine ja käitumise funktsionaalne hindamine koolides“ (*Applying positive behavioral support and functional behavioral assessment in schools*). Nimetatud juhistes jaotatakse sekkumine käitumisprobleemide puhul, lähtuvalt probleemi tõsidusest, kolmetasemeliseks (vt joonis 1) (Sugai jt, 1999).



Joonis 1. Käitumise toetamise skaala (Sugai jt, 1999)

Kõikidel tasanditel vajab õpilane mingil määral täiskasvanu toetust ja suunamist, kuid erineva intensiivsusega. Käesoleva töö autor leiab, et Eesti kontekstis võiks esimesele tasemele sobituda kõik tavaklassides ja -koolides õppivad õpilased. Teisele tasandile võiksid jääda käitumisprobleemidega, tundeelu- ja käitumishäiretega ning kasvatusraskustega klassides õppivad õpilased. Kolmanda taseme moodustaksid väikeklasside õpilased ja ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppel olevad lapsed, kelle puhul on vaja väga spetsiifilist ja individuaalset lähenemist. Käesoleva töö huviorbiidis olevad õpilased jäävad peamiselt teisele

tasemele. Samas pole välistatud, et käitumise tugikava rakendataks ka esimese ja kolmanda taseme õpilastele.

Käitumise toetamise ja sekkumise planeerimise puhul soovitavad Sugai jt (1999) arvestada kuueastmelise tegevusega:

1. käitumise kaardistamine — koguda teavet õpilase sotsiaalsete tingimuste kohta, mõjutada võivate sündmuste kohta, ebakohase käitumise eesmärkide kohta, juba aset leidnud probleemkäitumise tagajärgede kohta;
2. kaardistatud andmete analüüs — 1. astmes kogutud info analüüs, mille põhjal leitakse probleemkäitumise põhjustajad ning missugused meetodid on suunanud õpilast kohaselt käituma;
3. õpilase käitumise vaatlus — otsese vaatlusega andmete kogumine;
4. käitumisse positiivse sekkumise plaani koostamine – konkreetsete tegevuste ja sekkumisstrateegiate kavandamine;
5. käitumisse positiivse sekkumise plaani rakendamine — meeskonnatöö ja plaani pidev korrigeerimine ja täiustamine;
6. eelnimetatud plaanide pidev analüüs — teabe kogumine edaspidiseks ning kavade koostamise protsessi pidevaks täiustamiseks.

Tuginedes Sugai jt (1999) poolt soovitatud kuueastmelisele tegevusele käitumise toetamise ja sekkumise planeerimisel ja USA riigi haridusametuses koostatud plaanidele löid Killu jt (2006) kriteeriumid, mis võeti aluseks käitumisse positiivse sekkumise plaanide hindamisel USAs ning mille põhjal hakati koolide personalile jagama suuniseid plaanide koostamiseks. Ülevaade sellest mida oluliseks peeti:

1. plaanis on määratletud ära (kaardistatud) probleemse õpilase käitumine;
2. plaanist nähtub, kas käitumisprobleemid on kasvava või väheneva tendentsiga;
3. plaanis on välja toodud õpilase oskused ja/või positiivsed omadused, mis võiksid kaasa aidata probleemse käitumise muutmisele (millele saaks üles ehitada sekkumise plaani);
4. plaanis on ette nähtud õpilasele sotsiaalsete probleemilahendamiseoskuste õpetamine ja/või alternatiivsed tegevused probleemse käitumise ärahoidmiseks/ennetamiseks;
5. plaanis analüüsitakse täpselt, milliseid alternatiivseid oskusi ja/või tegevusi on just sellele õpilasele tarvis õpetada;
6. sekkumise programm on terviklik — pikemas perspektiivis elustiili muutusteni välja;
7. plaan on koostatud pikemaks perioodiks/lühemaks perioodiks — planeeritakse pikemaajaline sekkumine või lähivajaduste väljaselgitamine ja planeerimine;

8. plaanis kavandatakse õpilase sotsiaalse keskkonna muutusi ja/või õpilastevahelistesse suhetesse sekkumist;
9. plaan on kindla tähtajaga;
10. plaanis analüüsitakse eelnevaid sekkumisstrateegiaid;
11. plaan sisaldab nii üldisemaid kui konkreetsemaid (kitsamaid) eesmärke;
12. plaanis on täpselt kirjeldatud vajalikud tegevused eesmärkide saavutamiseks;
13. planeeritud on pidev uute andmete kogumine ja täiendamine;
14. plaanis on toodud välja, milliste andmete või muudatuste korral plaanis sekkumisstrateegiat muudetakse;
15. plaanis on toodud välja, millist täiendavat abi õpilane vajab, milliseid ressursse läheb tarvis;
16. plaanis on määratletud järelkontroll plaani rakendamise üle ja järeelmeetmete vajalikkus;
17. tagatud on plaani kui dokumendi andmekaitse.

### ***Käitumise sekkumise plaanide kvaliteedihindamine USA-s***

Cook jt (2007, 2012) juhtisid kvaliteedi hindamise juhendi valmimist California osariigi haridusdiagnostika keskuse ja Los Angelese California ülikooli koostöös. 2005. aastal asus D. Browning Wright'i ja D. Saren'i poolt juhitud Lõuna-California haridusdiagnostika keskuse uurimusrühm koostöös Los Angeles California Ülikooliga välja töötama tõhusat käitumise sekkumise plaanide hindamise vahendit. Keskus kogus 400 plaani ning esmalt analüüsisid neid Browning Wright ja Saren. Seejärel hindas saadud vahendit 9-liikmeline meeskond haridusdiagnostika keskusest ning sama keskuse poolt juhitud 250-liikmeline juhendajate ja konsultantide võrgustik Californias. Järgnevalt töötasid vahendiga 40 käitumisanalüüsi ja psühholoogia eriala tudengit California Ülikoolist Los Angeles'es G. Roy Mayeri juhendamisel. Nad hindasid plaane, et testida ja edasi arendada saadud vahendit. Browning Wright ja Mayer integreerisid kõik soovitusel sellesse vahendisse ning 100 tudengit hindasid taas sadu plaane 3 aasta jooksul. Nimetatud töö tulemusena valmis California osariigi koolidele juhend, kuidas hinnata käitumise sekkumise plaanide kvaliteeti. Samad autorid täiustasid juhendit veelgi ning praegu on California osariigi koolidele välja töötatud käitumise sekkumise kvaliteedi hindamise juhendi II versioon (Bowning Wright jt, 2013).

Bowning Wright jt (2013) juhendi järgi seisneb hindamine plaanile hinnete andmises erinevate kriteeriumite alusel. Mida kõrgem on skoor, seda tõenäolisem on, et toimub sisuline muutus õpilase käitumises. Hindamisjuhend mõõdab sama keskuse poolt välja antud soovituslike vormide järgi koostatud käitumise sekkumise plaanide kvaliteeti. Kasutada võib

ka muid vorme, kuid autorite hinnangul on see hindamine keerulisem — tuleb uurida, millisel real täpsemalt, millised põhimõtted on välja toodud. Juhend ei võimaldanud mõõta, kas sekkumine on vastavuses lapse arenguga. Nt kui plaan näeb ette, et laps peaks mingiks tegevuseks küsima suuliselt luba, aga see lapse kõne arengu tase seda ei võimalda, ei leia antud hindamisvahendiga seda viga. Samuti ei olnud väljatöötatud juhendiga võimalik mõõta seda, kas lapse probleemkäitumise põhjuseid on õigesti mõistetud. Kolmandaks ei mõõda juhend seda, kas plaani on järjekindlalt rakendatud, nagu oli esialgu ette nähtud, ning kui oskuslikult seda on tehtud.

Samad autorid (Bowling Wright jt, 2013) toovad välja käitumise sekkumise planeerimise 6 peamist põhimõtet ehk põhikontseptsiooni, mida plaanide koostamisel järgida.

1. Õpilase käitumine on alati eesmärgipärane. Õpilase teatud käitumismuster on ilmselt töötanud minevikus ja töötab ka praegu, et saavutada midagi, mida õpilane vajab ja/või on see protest millegi vastu, mida õpilane tahaks vältida. Käitumisse sekkumise plaan peab suutma selle eesmärgi identifitseerida, et planeerida asenduskäitumist.
2. Käitumine on alati seotud keskkonnaga, milles see ilmneb. Mingid tegurid või nende puudumine keskkonnas suurendab selle käitumise esinemise tõenäosust. Käitumisse sekkumise plaan peab identifitseerima, millised keskkondlikud tegurid tingivad probleemkäitumist, et planeerida nende muutmist.
3. Käitumisse sekkumise plaani täideviimiseks on kaks omavahel seotud tegevussuunda. Käitumise korrigeerimiseks on vajalik muuta negatiivselt mõjuvaid keskkondlikke tegureid ja samal ajal õpetada asenduskäitumist, et ta saaks sama vajaduse saavutatud aktsepteeritud viisil. Hästi läbimõeldud plaanid on adresseeritud mõlemale tegevussuunale: nähakse ette keskkonna muutmine vajalikus suunas ning täpsustatakse asenduskäitumine. Kui plaani on rakendatud süsteemselt ja muutust ikka ei ilmne, siis on tarvis hinnata esmalt, kas ettevõetud sammudes püüti tegelda nende kahe suunaga korraga.
4. Õpitud asenduskäitumist tuleb kinnistada, et saavutada püsivus ajas. Käitumisse sekkumise plaanis täpsustatakse, kuidas asenduskäitumist tugevdada. (Plaanis võib püüda ka määratleda, kuidas tugevdada positiivset käitumist.)
5. Rakendajatele (meeskonnale) peab olema selge, mida ette võtta siis, kui probleemkäitumine ilmneb taas. Plaanis peab määratlema reaktiivsed strateegiad (alternatiivse asenduskäitumise meelde tuletamine mingi kokkulepitud žesti abil, läbi tähelepanu eemale suunamise vms), mida kasutab kogu meeskond.

6. Hästi toimiv meeskonna liikmete vaheline kommunikatsioon. Plaanis peaks kindlaks määrama, kes kui sageli ja mil viisil suhtleb.

Bowning Wright jt autorite poolt (2013) on soovitatud hinnata käitumisse sekkumise plaane 12 kriteeriumi alusel. Iga kriteeriumit on hinnatud 3-punktilisel Likerti tüüpi skaalal (punktid 0-2), seega maksimaalseks punktiskooriks on 24.

- Alla 12 punkti, nõrk plaan — see plaan võib tuua käitumises mõningaid muutusi, aga kirjalik plaan väljendab nõrka muutust. Peaks koostama uue plaani.
- 13-16 punkti, vähearendatud plaan — võib tuua vähest muutust käitumises, aga kirjalik plaan vajab palju täiendusi ja muudatusi. Plaan pole selgelt mõistetav, kaalu muutmist.
- 17-21 punkti, hea plaan — suure tõenäosusega toob muutuse käitumises.
- 22-24 punkti, ideaalne plaan — mõjutab probleemkäitumist positiivses suunas väga suure tõenäosusega.

Hästi koostatud plaanid sisaldavad nn parimat praktikat: probleemi analüüs on põhjalik, sekkumine läbimõeldud ja ulatuslik, meeskond püüab õpetada positiivset käitumist ja muuta õpilast ümbritsevat keskkonda võimalikult toetavaks (Bowing Wright jt, 2013).

### **Varasemad uuringud Eestis**

Käitumise tugikavade rakendamist Eesti üldhariduskoolides on 2010. aastal Tartu Ülikoolis uurinud Grete Täkker. Tema uuringus kasutati juhuvalimit, kus EHS-es oleva Eesti üldhariduskoolide nimekirja alusel valiti välja iga 7 tavakooli õppealajuhatajad (välja olid arvatud spetsiaalselt HEV- lastele mõeldud koolid). Uuringus osales 173st välja valitud katseisikust 70. Grete Täkkeri uuringust selgus, et käitumise tugikavasid ei rakenda 57 kooli vastanutest ja rakendab 13 kooli. Vastavad protsendid on 81% ja 19%. (Täkker, 2010)

Täkkeri (2010) teeb oma uurimusest kokkuvõtte: „Uurimusest selgus, et käitumise tugikavade nõrkuseks on see, et tugikava nõuab meeskonnatööd, lisaaega ja -raha (spetsialistide palkamiseks). Paljudes koolides, eriti väiksemates, ei ole vastavaid ressursse. Käitumise tugikavad nõuavad kõigi osapoolte (laps, kool, kodu) koostööd. Uurimusest ilmnis ka see, et õpetajatel küll on mingisugused teadmised käitumisprobleemidest ja sekkumisviisidest, kuid kaasaegne koolitus tuleks kasuks. Õppealajuhatajad rõhutasid ka lastevanemate teadlikkuse tõstmise olulisust.“

## **Töö eesmärgid**

Mida võib üldse nimetada käitumise tugikavaks ning mille alusel ja kuidas peaks koolis käitumise tugikava koostama? Üheski õigusaktis ei ole välja toodud nõudeid käitumise tugikavale. Erinevad koolitajad pakuvad käitumise tugikava teemalistel koolitustel välja lahendusi tugikavade koostamiseks, tuginedes oma töökogemustele. Olemas on mõned juhendmaterjalid, millele koolid oma tugikava väljatöötamisel saavad tugineda. Samas puudub antud hetkel põhjalik ülevaade Eestis koostatavatest käitumise tugikavadest, sealhulgas sellest, mis põhimõtetel on need üles ehitatud ja kui palju neid on tegelikult.

Käesoleva uurimuse eesmärgiks on:

- koostada ülevaade õpilaste jagunemisest klassitüüpidesse, kus õigusaktidest tulenevalt on kohustus koostada käitumise tugikava.
- kaardistatud andmetele tuginedes selgitada välja tugikavadega tegelevate spetsialistide teadmised ja hoiakud ning hinnangud kavade efektiivsusele.
- koostada Eesti jaoks sobilik tugikavade kvaliteedi hindamise instrument.

Töö eesmärkide saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Kui palju on Eestis õpilasi, kellele õigusaktidest tulenevalt on käitumise tugikava rakendamine kohustuslik ning kuidas nad jagunevad erinevatesse klassitüüpidesse?
- Millised on käitumise tugikavadega töötavate spetsialistide teadmised ja hoiakud tugikavade koostamisel ning hinnangud kavade efektiivsusele?
- Millised oleksid Eestis sobilikud kriteeriumid tugikavade kvaliteedi hindamiseks?
- Kuivõrd vastavad rakendatavad tugikavad kvaliteedi hindamise kriteeriumitele?

## **Metoodika**

Uurimistöö jaotati kaheks osaks:

- esimeses etapis koostati ülevaade õpilaste jaotumisest käitumisprobleemidega, kasvatusraskustega ja tundeelu- ning käitumishäiretega klassitüüpidesse ning küsitleti vastavates koolides töötavaid käitumise tugikavade rakendamisega seotud spetsialiste;
- teises etapis loodi käitumise tugikavade kvaliteedi hindamise kriteeriumid ning võrreldi loodud kriteeriumite alusel olemasolevaid käitumise tugikavasid.

**Valimi koostamise protsess.**

Kuna varasemalt on uuritud käitumise tugikavade rakendamist kõigis Eesti üldhariduskoolides (Täkker, 2010), otsustati käesolevas uurimuses keskenduda klassidele, kus kava rakendamine on õigusaktidest tulenevalt kohustuslik. Esmalt koguti statistilisi andmeid kõikide käitumisprobleemidega, kasvatusraskustega ja tundeelu- ning käitumishäiretega õpilaste klassitüüpide kohta Eestis. Selleks tehti päring haridus- ja teaduministeeriumile järgmiste Eesti Hariduse Infosüsteemi (edaspidi EHIS) andmete saamiseks:

1. Kui palju õpilasi õppis 2014/2015. õppeaastal käitumisprobleemidega, kasvatusraskustega ja tundeelu- ning käitumishäiretega õpilastele ettenähtud klassitüüpides
  - a. kokku
  - b. klassitüüpide kaupa
  - c. jaotus piirkonniti
2. Koolide loetelu, kus nimetatud klassitüüpe on moodustatud.

Ministeeriumist esitati uurijale andmed Exceli tabelina „Kasvatusraskustega õpilaste klassis, käitumishäiretega õpilaste klassis ja tundeelu- ning käitumishäiretega õpilaste klassis õppivad õpilased 2011-2014.“ Haridus- ja teadusministeeriumi andmetele tuginedes õppis 2014/2015. õppeaastal neis klassitüüpides 616 õpilast ning vastavaid klassitüüpe oli moodustatud 24 koolis. Täpsem ülevaade õpilaste jagunemisest klassitüüpidesse on esitatud tabelis 1.

*Tabel 1. Õpilaste jagunemine klassitüüpidesse 2014/2105. õppeaastal.*

<b>Klassi tüüp</b>	<b>Koolide arv</b>	<b>Õpilasi kokku</b>
tundeelu ja käitumishäiretega õpilaste klass (nõustamiskomisjoni otsusega)	8	291
käitumisprobleemidega õpilaste klass (nõustamiskomisjoni otsusega)	13	202
kasvatusraskustega õpilaste klass (kooli otsusel)	5	123
<b>KOKKU</b>	<b>24</b>	<b>616</b>

Samadele andmetele tuginedes õppis 2013/2014. õppeaastal kolmes erinevas klassitüübis kokku 708 õpilast, mis põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses toodud klassitüüpide piirnorme arvestades on jaotunud umbes 70sse klassikomplekti ja varasemalt 837 (2012/2013) ja 932

(2011/2012) õpilast. 2015/2016. õppeaastal olid vastavad arvud veebilehekülje HaridusSilm (<http://www.haridussilm.ee>) andmetel 600 õpilast, seega umbes 60 klassikomplekti.

Käesolevas uurimuses ei ole valimi hulka arvatud väikeklassis ja ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppe raames õppijaid, sest määrusest tulenevalt ei ole neis õppevormides kohustus rakendada tugimeetmena käitumise tugikava. Nimetatud kahes õppevormis õpivad üldjuhul lapsed, kellele on määratud ka puue ning koostatud rehabilitatsiooniplaan. Nende laste puhul on tarvis oluliselt põhjalikumat sekkumist, mistõttu ei ole seadusandja sätestanud siin kohustust koostada õpilasele käitumise tugikava. Paljudes koolides, kus nimetatud õppekorraldust kohaldatakse, on siiski ka neile käitumise tugikava koostatud ning seotud see rehabilitatsiooniplaaniga.

### ***Valim.***

Uurimusse otsustati kaasata kõik koolid, kus on 2014/2015. õppeaasta seisuga moodustatud eelpool nimetatud klassitüüpe ning küsitleda nende koolide käitumise tugikavadega tegelevaid spetsialiste/töötajaid — **24 kooli**. Nende hulgas on 3 täiskasvanute gümnaasiumi, milles on käitumisprobleemidega õpilaste klassi nimekirja kantud vanglaõppel olevad õpilased ja tunnid toimuvad vanglas. Seega koolis neile käitumise tugikava ei ole koostatud. Erivajadustega lastele mõeldud koole on nende 24 hulgas 4.

Uurimistöö teises etapis analüüsiti valimis olevate koolide käitumise tugikavasid: 15 kava 7 koolist. Valimisse võeti kõik kavad, mida koolid olid valmis andma.

### ***Mõõtevahendid***

I etapp — töö autori koostatud veebipõhine küsitlus, millega uuriti käitumise tugikavadega töötavate spetsialistide teadmisi ja hoiakuid tugikavade koostamisel ning hinnanguid kavade efektiivsusele. Küsimustik koosnes 12st küsimusest, millest 9 olid valikvastustega ning 3 avatud küsimused. Küsimustik oli üles ehitatud nii, et vastata saaksid ka need koolid, kus käitumise tugikavasid ei rakendata. 9. ja 10. küsimus jagunesid omakorda osadeks. Need olid küsimused, kus vastajal paluti hinnata enda oskusi käitumise tugikavade koostamisel ning anda 5-palli skaalal (1-puudulik, 2-kasin, 3-rahuldav, 4-hea, 5-suurepärase) hinnang oma kooli võimalustele käitumise tugikavade rakendamisel. Oskused jaotati eelnevalt osaoskusteks. Aluseks võeti Bowning Wright jt (2013) poolt väljatöötatud positiivse käitumise kujundamise plaani kvaliteedi hindamise komponendid ja K. Tropp (2010) ülevaade Inglismaa koolide uurimustest (Cole, 2005), milles on välja toodud nende koolide tunnused, kus emotsionaal-

käitumisraskustega õpilaste abistamine toimub tõhusalt. Lisaks võeti arvesse ka Grete Täkkeri poolt 2010. aastal läbiviidud uurimustulemusi. Vaata lisa nr 1.

**II etapp** — töö autori koostatud hindamistabel käitumise tugikavade võrdlemiseks. Tabel koosneb 11-st tugikavades hinnatavast komponendist, neile antakse hinnang 4-pallisel järjestuskaalal, võttes aluseks hinnatava komponendi kirjelduse maksimaalse punktisumma saamiseks. Vaata lisa nr 2.

### ***Uuringu protseduur***

**I etapp** — koostatud veebipõhise küsitluse link, koos kaaskirjaga, saadeti 28. märtsil 2015 kõikide uuritavate koolide (24 kooli) üldmeilile palvega edastada see asjaomastele isikutele. Vastamise tähtajaks märgiti 10. aprill 2015. 8. aprillil saadeti samadele aadressidele uus meeldetuletuskiri.

Koolidele küsimustike edastamisel anti ka teada, et uurimuses soovitakse kasutada neis koolides rakendatavaid käitumise tugikavasid. Kavade saamine koolidest osutus oodatust keerulisemaks ning selleks kirjutati koolidesse kokku 3 korral. Lisaks helistati läbi kõik koolid, kes polnud vastanud kavade kasutamise võimaluse kohta. 3 kooli teatasid, et ei soovi mingil juhul uurimuses rohkem osaleda (lisaks täiskasvanute gümnaasiumidele) ja oma kavasid nad analüüsimiseks ei edasta. Telefonivestluste tulemusena selgus ka, et 4 koolis (lisaks eelnevatele) ei kasutata eraldi kirjalikus vormis käitumise tugikavasid ja töö toimub suuliselt (vestlused, ümarlauad) või on käitumise osa integreeritud individuaalsesse õppekavasse.

Kavade saamiseks selgitati kõikidele koolidele täiendavalt isikuandmete kaitse seaduse §-st 16 tulenevaid erisusi — kui teadusuuringus kasutatakse isikuandmeid umbisikustatuna (isikut tähistatakse tunnusega, mis ei võimalda teda tuvastada), siis neid andmeid ei loeta isikuandmeteks ning isikuandmete kaitse seadus ei reguleeri nende kasutamist. Umbisikustatud andmete kasutamiseks ei ole vaja isiku nõusolekut, andmekaitse inspeksiooni luba ega delikaatsete isikuandmete töötlemise registreerimist (Isikuandmete kaitse seadus, 2007).

**II etapp** — valimis olevatest koolidest info saamiseks saadeti 2. veebruaril 2015 esmalt kõigi koolide üldmeilile päring. Eesmärgiks oli koguda infot, kas ja kui palju on käesoleval hetkel koostatud koolides käitumise tugikavasid ning kes on koolides need inimesed, kes tugikavadega tegelevad. Kuna küsimusele vastamine võimaldas indentifitseerida koole, kus vaatamata kehtivatest õigusaktidest tulenevale kohustusele, ei rakendata käitumise tugikavasid kõigile uuritavates klassitüüpides õppivatele õpilastele ning käesoleva töö eesmärgiks ei ole teostada

järelevalvet HTM määruse täitmise üle, otsustati andmekogumist jätkata tagades anonüümne vastamisvõimalus.

Töös analüüsitud kirjandusele ja esimese etapi küsitluse tulemustele tuginedes koostati hindamisjuhend käitumise tugikavade kvaliteedi hindamiseks. Idee tulenes Bowning Wright jt (2013) California osariigi koolidele koostatud käitumise sekkumise plaanide kvaliteedi hindamise juhendis toodud hindamiskriteeriumidest. Nimetatud juhend mõõdab, sama keskuse poolt välja antud soovituslike vormide järgi koostatud käitumise sekkumise plaanide kvaliteeti, kuid Eestis kasutatavad vormid on kooliti erinevad. Seetõttu otsustati Bowning Wright jt (2013) hindamiskriteeriumid võtta küll mõneti eeskujuks, kuid arvestada Eesti olusid ja täiendada seda teiste autorite (sh Eesti autorite) poolt antud soovitustega. Käitumise tugikavade hindamiskriteeriumide loomiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutatakse tekstide uurimiseks, et teha täpseid ja usaldusväärseid järeldusi kontekstide kohta, kus neid on kasutatud (Krippendorf, 2004). Samuti soovitab Laherand (2008) kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutada tekstide sisu (sh erinevate dokumentide) ja/või kontekstiliste tähenduste uurimiseks, kui ei piisa sõnade pelgast loendamisest.

Esmalt toimus uurimuses analüüsitud tekstide (individuaalse õppekava koostamise ja rakendamise juhend 2004; HTM 2009. aasta juhend „Õpilase käitumise suunamine“; kogumik „Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes“; Bill Rogersi käitumistaastuse mudel; Ben Furmani oskuste õppe mudel, Killu jt (2006) *Behavior Intervention Planning...*; Sugai, jt (1999) *Technical assistance...* ja Bowning Wright jt (2013) *Behavior intervention plan...*) ja uurimuse esimeses etapis saadud vastuste aktiivne lugemine ning andmete kokkuvõtmine märksõnadena. Lugemise käigus leiti kõikvõimalikud märksõnad, mis iseloomustavad käitumise tugikava koostamist ja/või rakendamist. Leitud 140 märksõna kirjutati sedelitele ja samatähenduslikud märksõnad ühendati (nt *õpilase enda vastutus ja õpilase omavastutus; ebasobiv käitumine ja sobimatu käitumine jmt*). Seejärel koondati märksõnad loogilisse ala- ja põhikategooriate süsteemi. Märksõnad, mille hindamine ei ole käesoleva uurimistöö eesmärk, jäeti välja (nt *kavade koostamise protsessi pidev täiustamine, tagatud on andmekaitse jmt*). Saadud 11 kategooriat jagati omakorda 3 suuremaks osaks: info õpilase kohta/andmete kaardistamine, eesmärgid ja tegevused ning protsessi toetavad tegevused.

Kvalitatiivse sisuanalüüsi eesmärgiks ei ole uuritavat teksti analüüsiühikute kaupa kodeerida ega koodide esinemissagedust määrata, seetõttu ei kasutata rangelt fikseeritud kodeerimisjuhendit ning ei pöörata spetsiaalselt tähelepanu analüüsikategooriate esinemissagedusele (Laherand, 2008). Seepärast ei peetud kategoriseerimisel oluliseks märksõnade esinemissagedust, vaid püüti leida ja omavahel otstarbekalt seostada niisugused

koodid ja kategooriad, mis võtaks kokku analüüsitava teksti kesksed ja/või uurimisküsimuste seisukohast olulised tähendused.

Sarnast deduktiivset lähenemist kasutatakse kvalitatiivses sisuanalüüsis juhul, kui uuritava nähtuse kohta leidub teooriaid ja/või varasemaid uurimusi, mida soovitakse kindlas empiirilises kontekstis kontrollida või edasi arendada. Laherand nimetab seda lähenemist Hsieh' ja Shannoni (2005) eeskujul suunatud sisuanalüüsiks, kus esialgne kodeerimisskeem leitakse olemasoleva teooria või seniste uurimuste põhimõistetest või muutujatest.

Tugikavade kvaliteedi hindamise instrumendi täiendamisel lähtuti Berg (2004) spiraalse uurimisprotsessi mudelist, mis pakub võimalust mis tahes etapis varasema juurde tagasi pöörduda. Sellele teorialle tuginedes hakati pärast kategooriate moodustamist neid omakorda kirjeldama, kasutades kirjeldamisel tekste, millest märksõnad pärinesid. Selliselt kujunesid välja kirjeldused, mille puhul kavade hindamisel tuleks anda maksimaalne punktisumma.

Hindamisel otsustati kasutada skaalat, mille ühes servas on väite/kirjeldusega täielik nõustumine ja teises täielik mittenõustumine. Erinevalt Bowning Wright jt (2013) kasutatud 3-palli skaalast, kasutati 4-palli skaalat, et saaks eraldada ka kavad, mis on küll peaaegu maksimaalsed, kuid väikeste puudustega ja need, kus täielikult ei puudu nimetatud kategooria, aga seda on kajastatud pealiskaudselt või sobimatul viisil.

Valminud hindamisjuhendit (lisa x) kasutades hindasid 3 erinevat hindajat kogutud 15 käitumise tugikava. Kaks hindajat olid eelnevalt tuttavad kogu uurimistööga ja on ise hindamisinstrumendi väljatöötajad. Kolmas hindaja on maakonna Rajaleidja keskuse sotsiaalpedagoog, kes juhendab koole muuhulgas ka käitumise tugikavade koostamise ja rakendamise osas. Kõik kavad nummerdati juhuslikus järjekorras ning need ei sisaldanud isikuandmeid. Ühe kooli kavad olid venekeelsed, sest valimis olid ka koolid, kus õppetöö toimub peamiselt vene keeles. Need näidised tõlkis töö autor ise, et kõik hindajad saaksid ühesuguse tõlke. Kuna osa kavadest edastati käesoleva töö autorile kujul, kus mõned lahtrid olid täitmata (kavad nr 7, 8 ja 9), ei saanud kahjuks nende kavade puhul kõiki komponente hinnata. Lepiti kokku, et tühjade/täitmata lahtrite puhul on indeksi „0“ ehk „kirjeldatav komponent puudub kavas täielikult“. Kõik hindamise tulemused märgiti tabelisse (vt lisa 2 lõpus), arvatati välja koondtulemused kavade ja iga komponendi kohta. Seejärel võrreldi, mil määral ühtivad erinevate hindajate tulemused.

Andmete analüüsiks kasutati programmi Microsoft Office Excel ja SPSS. Autor kasutas tulemuste võrdlemiseks Cronbachi  $\alpha$ , Spearmani astakorrelatsioonikordajat ja protsentarvutust. Uurimaks, kuivõrd vastavad rakendatavad tugikavad kvaliteedi hindamise kriteeriumitele, võrreldi kavasid komponentide lõikes, arvutades esmalt välja Cronbachi  $\alpha$ .

Korrelatsioonikordaja abil hinnatakse tunnuste vahelise sõltuvuse tugevust. Tooding (2007) selgitab, et Spearmani korrelatsioonikordajaga mõõdetakse seoseid järjestustunnuse vahel. Kuna antud juhul oli tegemist nn meeldivushinnangutega, võib kasutatud skaalat tõlgendada kui järjestusskaalat.

## **Tulemused**

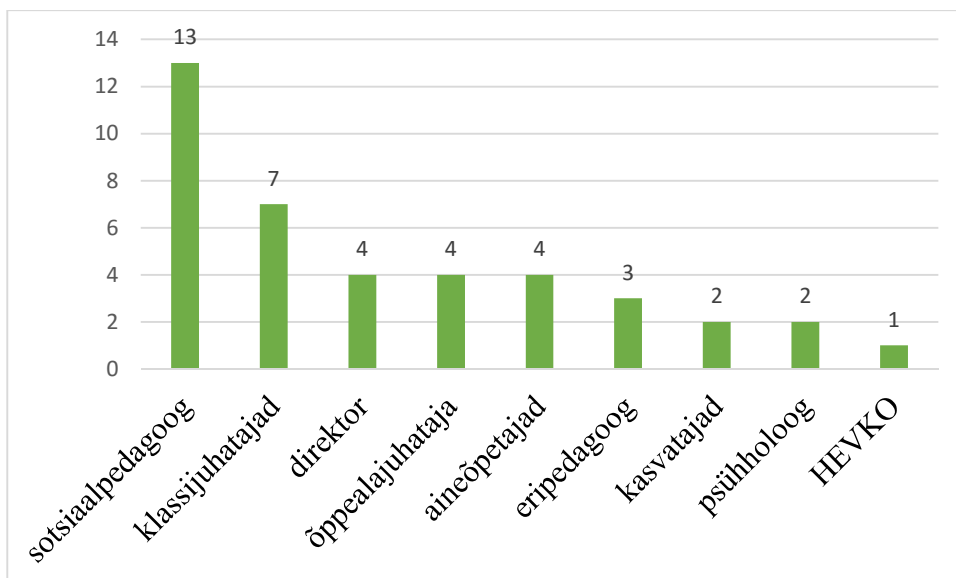
### ***I etapp — käitumise tugikavade rakendamise seotud klassitüüpides töötavate spetsialistide küsitlemine***

Kokku oli vastajaid 16. Üks kool koosnes kolmest eraldi asuvast keskusest ning selle kooli puhul anti vastamise võimalus kõigile kolmele üksusele. Seega on võimalus, et tegelikkuses vastas 14 kooli. Lisaks teatasid kahe täiskasvanute gümnaasiumi esindajad, et nad pole nõus küsimustikku täitma kuna nende kool korraldab ka vanglaõpet ning kasvatusraskustega õpilaste klassideks ongi EHISes märgitud vanglaõppel olevad õpilased, nendega tegelevad vanglas vastavad spetsialistid ning käitumise tugikava koolid nendele õpilastele ei rakenda.

Esmalt uuriti, kui kaua on koolis käitumise tugikavasid rakendatud ja mitu aastat on vastaja ise EKR lastega töötanud. Selgus, et enamasti töötavad uuritavates koolides kogemustega spetsialistid — üle poolte vastajatest (10) on EKR lastega töötanud rohkem kui 5 aastat ning ainult 2 vastajat töötavad EKR lastega esimest aastat. 16-st koolist 6-s on käitumise tugikavade rakendamise kogemust üle 5 aasta ja 7 koolis 2-5 aastat. Käitumise tugikava ei rakendata kahes vastanud koolis.

11 vastajat 16-st (ligi 2/3) väidavad, et käitumise tugikava rakendatakse nende koolis mitte ainult HEV klassides, vaid ka tavaklassides.

Käitumise tugikavade koostamise ja rakendamise eest vastutavad koolides peamiselt sotsiaalpedagoogid (vt joonis 2).



Joonis 2. Koolides käitumise tugikavade koostamise ja rakendamise eest vastutavad spetsialistid.

Küsimusele, millist ettevalmistust on vastajad saanud kavade koostamiseks, vastati, et enamasti on infot kogutud koolituste raames ning otsitud ise infot ja kirjalikke juhiseid. Ainult 3 vastajat väidavad end olevat läbinud spetsiaalse koolituse. Enamasti küsitakse abi kolleegidelt oma koolist (10 vastajat), vähem ka nõustamiskeskustest ja ülikoolist.

Oma teadmisi käitumise tugikavade rakendamisel ei hinnanud täiesti puudulikuks ja väga heaks ükski vastaja. Ainult 3 vastajat peavad oma teadmisi pigem headeks, ülejäänud vastajad pigem puudulikuks või ei oska vastata.

Küsimuste puhul, kus paluti hinnata enda oskusi käitumise tugikavade koostamisel ning oma kooli võimalusi käitumise tugikavade rakendamisel, arutati andmete võrdlemiseks iga küsimuse vastuste puhul välja aritmeetiline keskmine.

Tabel 2 annab ülevaate vastajate antud hinnangutest oma oskustele käitumise tugikavade rakendamise osas ning nende hinnangute võrdlemisest küsimusega, kus paluti kirjutada, millistes küsimustes käitumise tugikavadega seoses on vastajad abi vajanud. Võrdlemiseks kvalifitseeriti vabas vormis antud vastuste tekstist saadud info 9. küsimuse osaoskuse alla. Välja jäeti vastused, kus puudus sisu, nt „ei oska vastata“ ja „kõiges“.

Tabel 2. Spetsialistide poolt oma oskustele antud hinnangu võrdlus abi vajadusega (7. ja 9. küsimuse vastuste võrdlus).

Osaoskused	keskmine hinne	Abi vajatud kordade arv
1. Probleemse käitumise kaardistamine (oskan probleemset käitumist kaardistada ja koguda selleks piisavalt andmeid)	3,13	1
2. Keskkondlike tegurite mõjude analüüs (oskan analüüsida erinevaid keskkondlikke tegureid ja nende mõju õpilase käitumisele)	3,27	0
3. Eesmärkide püstitus (oskan suunata eesmärkide püstitust)	3,00	4
4. Tegevuskava väljatöötamine (oskan koostada tegevuskava)	2,81	0
5. Tõendus põhiste sekkumismeetodite valik (tunnen tõendus põhiseid sekkumismeetodeid ja oskan suunata sobiva sekkumismeetodi valikut)	2,75	3
6. Võrgustiku kaasamine (oskan määrata lapsele olulise tugivõrgustiku ning suudan enamasti kaasata kõik vajalikud osapooled)	3,56	1
7. Koordineerimine (oskan suunata kooli tugimeeskonda käitumise tugikava eesmärkide saavutamisel)	3,38	0
8. Protsessi kirjalik fikseerimine (oskan käitumise tugikavas oskuslikult kirjeldada käitumist, sekkumise protsessi jm)	2,94	2

Näeme, et eesmärkide püstituse ja tõendus põhiste sekkumismeetodite valiku puhul on vajatud rohkem abi ja nende puhul on ka hinnatud oma oskusi keskmiseks (3) või veidi madalamaks. Võrgustiku kaasamise ja koordineerimise osas on vastajad hinnanud oma oskusi kõrgemateks ning nendes küsimustes on otsitud ka vähem abi. Keskkondlike tegurite mõjude analüüsi ja tegevuskava väljatöötamisel ei ole samuti abi vajatud, kuid oskusi hinnatakse neis valdkondades erinevalt.

Et selgitada välja, millest on spetsialistide hinnangul käitumise tugikavade rakendamisel koolides kõige rohkem puudu ja millised võimalused on enamasti olemas, andsid vastajad hinnangu oma koolis käitumise tugikavade rakendamise võimalustele.

*Tabel 3. Kooli võimaluste hindamine käitumise tugikavade rakendamisel tugikavadega tegelevate spetsialistide poolt.*

<b>Kooli võimalused käitumise tugikavade rakendamisel</b>	<b>Keskmine hinne</b>
a) Koolil on kvalifitseeritud ja kompetentne personal käitumise tugikavade rakendamiseks	3
b) Koolil on hea koostöö teiste võrgustiku liikmetega (kohalikud omavalitsused, rehabilitatsiooniasutused, meedikud jt) (siin ei ole mõeldud lapsevanemaid)	3,53
c) Koolil on hea koostöö lapsevanematega	3,13
d) Koolil on head alternatiivsete tegevuste (sport, muusika, tants vm huviringid) pakkumise võimalused	3,13
e) Koolil on piisavalt rahalisi vahendeid välise motivaatorite rakendamiseks (nt reisirid või muud motivatsiooniüritused edukatele ja/või sotsiaalprogrammi läbinud õpilastele)	2,27
f) Koolil on negatiivsete keskkondlike mõjutegurite kõrvaldamise võimalused	2,2
g) Koolis toimub õpilastele positiivsete käitumisoskuste õpetamine: konkreetsete programmide rakendamine, oskuste õpetamine (sotsiaalsete oskuste õpetamine, emotsioonide tundmaõppimine, käitumine viha korral vms)	3,13

Näeme, et mõnevõrra paremaks hinnatakse koostööd võrgustiku liikmetega ning kõige nõrgemaks peetakse kooli võimalusi negatiivsete keskkondlike mõjutegurite kõrvaldamisel. Samuti ei pea vastajad piisavaks kooli rahalisi vahendeid, et rakendada väliseid motivaatoreid.

Viimastele avatud küsimustele vabas vormis antud vastuste tekstist saadud info kvalifitseeriti kategooriatesse. Kategooriateks jaotamisel lähtuti peamiselt 9. küsimuse osaoskustest ja 10. küsimuse komponentidest. Välja jäeti vastused, kus vastaja tõenäoliselt ei ole käitumise tugikavaga tegelema, nt „ei ole proovinud“.

Vastajate arvates on tõhusa sekkumise tagamiseks vajalik (sulgudes on seda tüüpi vastust kirjeldanud vastajate arv):

1. võrgustikutöö (11),
2. usaldussuhte loomine (5),
3. õpilase motiveerimine (3),
4. eesmärgipärane planeerimine (2),
5. negatiivsete tegurite kõrvaldamine (2),

Veel nimetati positiivse käitumise õpetamise programmide tõhusust, õiget meetme valikut, probleemide eelnevat head kaardistamist, piisavat personaliressurssi (1).

Tulemuste saavutamist peamiselt takistanud põhjuseks on vastajate arvates (sulgudes on toodud seda tüüpi vastust kirjeldanud vastajate arv):

1. personali puudus või vähene motiveeritus (6),
2. probleemid võrgustikutöös (raskused kodu või kohaliku omavalitsuse kaasamisega (6),
3. meditsiinilised põhjused (sh puudulik ravi) (4),
4. negatiivsed keskkondlikud tegurid ja raskused nende kõrvaldamisel (3),
5. alternatiivsete tegevuste puudus (3),

Veel on negatiivsete teguritena nimetatud vale sekkumismeetodi valikut, kus vajalikud oleksid juba märksa karmimad mõjutusvahendid, vähest infot kaardistamisel, eesmärgistamisel eksimist ning sisemise motivatsiooni puudust õpilasel.

## ***II etapp — kogutud tugikavade hindamine ja valitud hindajate hinnangute võrdlus***

Käitumise tugikavasid saadi hindamiseks kokku 15 (7 erinevast koolist). Nende hulgas oli 3 HEV laste kooli (neist 2 riigikooli ja 1 munitsipaalkool) ja 4 tavakooli (neist 2 munitsipaalkooli ja 2 erakooli). Kavad erinesid struktuurilt, sisult ja mahult.

Uurimaks, kui võrd vastavad rakendatavad tugikavad kvaliteedi hindamise kriteeriumitele, võrreldi kavasid komponentide lõikes, arvutades esmalt välja Cronbachi  $\alpha$ . Cronbachi  $\alpha$  võib varieeruda 0...1, mida suurem on koefitsient, seda suurem on skaala sisemine usaldusväarsus. Sisuliselt peetakse küsimustikku usaldusväärseteks kui Cronbachi  $\alpha$  väärtus on vähemalt 0,7 (Tavakol & Dennick, 2011). Seejärel võrreldi kõigi hindajate omavahelisi seoseid, kasutades selleks Spearmani astakorrelatsioonikordajat (tähistus –  $\rho$ ) ja hindajate poolt komponentidele antud hinnete kooskõla protsentides. Korrelatsioonitugevuse hindamisel lähtuti Tähtineni (1993, viidatud Niglas, 1997 j) seisukohast, mille järgi korrelatsioonikordaja väärtusega  $\rho <$

0,30 loetakse väga nõrgaks,  $\rho < 0,70$  keskmise tugevusega,  $\rho > 0,70$  tugevaks. Hindajad tähistati vastavalt tähtedega A, B ja C. Üksikasjalik ülevaade on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Vastajate antud hinnangute võrdlemine kolme erineva näitaja (Cronbachi  $\alpha$ , Spearmani astakorrelatsioonikordaja  $\rho$  ja % (hinnete vaheline 100% kooskõla ning protsentuaalne kooskõla 1 punkti piires)) abil.

Komponent	$\alpha$	$\rho$			%	
		A-B	A-C	B-C	Kooskõla 100%	Kooskõla 1 punkti piires
1. Õppimisprofiili kirjeldamine	0,84	0,87*	0,56*	0,65*	68%	96%
2. Tugevate külgedega arvestamine	0,51	1,00*	-0,15	-0,15	82%	91%
3. Probleemkäitumise kirjeldamine	0,67	0,92*	0,30	0,28	42%	82%
4. Käitumisprobleeme mõjutavate keskkondlike tegurite kirjeldus	0,85	0,85*	0,67*	0,54*	68%	100%
5. Eesmärkide sõnastamine/seadmine	0,95	0,75*	0,52*	0,65*	60%	100%
6. Tegevuste kirjeldamine	0,92	0,83*	0,85*	0,72*	68%	100%
7. Ajaline planeerimine	0,98	0,97*	0,95*	0,91*	87%	96%
8. Vajalike ressursside (sh meeskond) määratlemine	0,97	0,82*	0,99*	0,81*	78%	100%
9. Motiveerimine	0,97	1,00*	0,68*	0,68*	82%	100%
10. Infovahetus/kommunikatsioon	0,95	0,99*	0,74*	0,73*	60%	100%
11. Protsessi pidev monitoorimine ja tugikava täiustamine	0,96	0,84*	0,93*	0,88*	68%	100%
<b>KOKKU</b>	<b>0,98</b>	<b>0,99*</b>	<b>0,95*</b>	<b>0,95*</b>	X	X

\*Olulisuse nivoo  $p < 0,05$

Antud hindamisinstrumendi sisemine usaldusväärsus tervikuna on kõrge ( $\alpha = 0,98$ ) ning hindajate vahelise seose määr summaarselt kavade lõikes on samuti kõrge ( $\rho = 0,95 \dots 0,99$ ). Arvutused näitasid, et komponentide lõikes on 11-st 9 juhul hindajate vaheline kooskõla olemas mõlema statistilise näitaja puhul ( $\alpha > 0,7$  ja  $\rho > 0,70$  või jääb vahemikku 0,30...0,70).

Esimese komponendi osas  $\alpha = 0,84$ . Seega võime öelda, et hindajate vaheline kooskõla on tugev, kuid  $\rho$  ulatus 0,56...0,87 ehk seos kõigub keskmisest tugevani. Nõrgem on hindajate A ja C ning B ja C vaheline seos (A-C  $\rho=0,56$ ; B-C  $\rho=0,65$ ). Samas näeme, et 96% kavade puhul jäid erinevused hindajate vahel 1 punkti piiresse (vt veerg kooskõla 1 punkti piires) ning täielik kooskõla kavade osas oli hindajate vahel 68%. Hindamistabelist (vt lisa 3) selgub, et oluliselt erineb hinnang kavale nr 2 (A-3, B-3, C-0). Hindaja C on täiendavalt kommenteerinud oma hinnet järgmiselt: „*Ei oska antud komponenti hinnata. On eraldi välja toodud kriteeriumid, mis on head ja toetavad kava täitmist, kuid kavasse pole neid märgitud.*“ Kava 2 on mahukas ja põhjalik, koosneb kolmest erinevast osast. Hindaja C ei andnud punkte lisades sisalduvate näitajate eest, kuna need oli antud näidise puhul põhivormile üle kandmata (lahter oli tühi) ning kuna eelnevalt oli kokku lepitud, et tühjade lahtrite eest antakse „0“ punkti, siis nii hindaja ka tegi. Kava hindamine valmistas enim raskusi ka hindajale B: „*hüpoteetiliselt on kava väga raske hinnata*“.

Teise komponendi Cronbachi  $\alpha$  väärtus jääb alla 0,7 ( $\alpha = 0,51$ ), seega hindajate vaheline kooskõla on olemas, kuid nõrk. Seos hindajate vahel on kõikuv (1,00...-0,15) — A ja B hinnangute osas on kokkulangevus 100% ( $\rho=1,00$ ), kuid seevastu hindaja C vastuste võrdlemisel hindajatega A ja B on väga nõrk negatiivne seos ( $\rho = -0,119$ ). Protsentuaalselt oli aga täielik kooskõla 82% kavade puhul ning 91% kavade osas ei erinenud antud hinnad üle 1 punkti. Vaadates hindamistabeleid (lisa 3), selgub, et erinevus tuleneb peamiselt kavadele nr 2 ja 3 antud hinnangutest. Kava 2 puhul erineb taas oluliselt hindaja C antud hinnang (A-3, B-3, C-0) ning kommentaarid on analoogsed esimese komponendi puhul välja tooduga. Kava 3 osas on hindaja C andnud kavale „3“ punkti, kuid hindajad A ja B „0“ punkti. C kommenteerib oma vastust järgmiselt: „*Oskab öelda „Tere“ ja „Nägemist“, seisab tunni algul püsti*“. Hindaja C on võtnud arvesse, et „*tegemist on 1.klassi lapsega ning nimetatud oskuste olemasolu ongi tema positiivseteks omadusteks*“.

Kolmanda komponendi osas jääb Cronbachi  $\alpha$  väärtus alla 0,7 ( $\alpha = 0,67$ ). Seos hindajate vahel kõigub 0,28...0,92. Hindajate A ja B vaheline seos on tugev ( $\rho = 0,92$ ), kuid C antud hinnangute võrdlemisel hindajaga A ja B on seos nõrk ( $\rho = 0,30$  ja 0,28). Protsentuaalselt on 3. komponendi puhul vastajate vahelised erimeelsused kõige suuremad (100% kooskõla saavutati ainult 42% kavade osas), kuid samas näeme, et 82% juhtudest jäid hindajate vahelised erimeelsused 1 punkti piiresse. Hindamistabeli (lisa 3) tulemuste võrdlemisel selgub, et oluliselt erineb taas kavale 2 antud hinnang (A – 2, B – 2, C – 0). Hindamist on C kommenteerinud sarnaselt esimesele komponendile. Seekord erinevad ka 10. kava hinnad (A – 0, B – 0, C – 2).

C kommenteerib 10. kava kolmandale komponendile antud hinnet: „*Probleemkäitumise kirjeldamine on kavas välja toodud positiivses võtmes — mida õpilaselt oodatakse, mida ta tegema peab*“. Teiste kavade osas on erinevus ühepunktiline. Seega võime öelda, et kuigi hindajate arvamused läksid paljude kavade osas lahku, ei olnud arvamused enamasti täiesti vastukäivad.

Neljanda komponendi puhul paistab silma, et hindajate A ja C ning B ja C vahel on keskmise tugevusega seos ( $\rho=0,67$  ja  $\rho=0,54$ ). 68% kavade puhul hindajad andnud 100% samad vastused, kuid ühelgi juhul ei erine kavadele antud hinnangud rohkem kui 1 punkt.

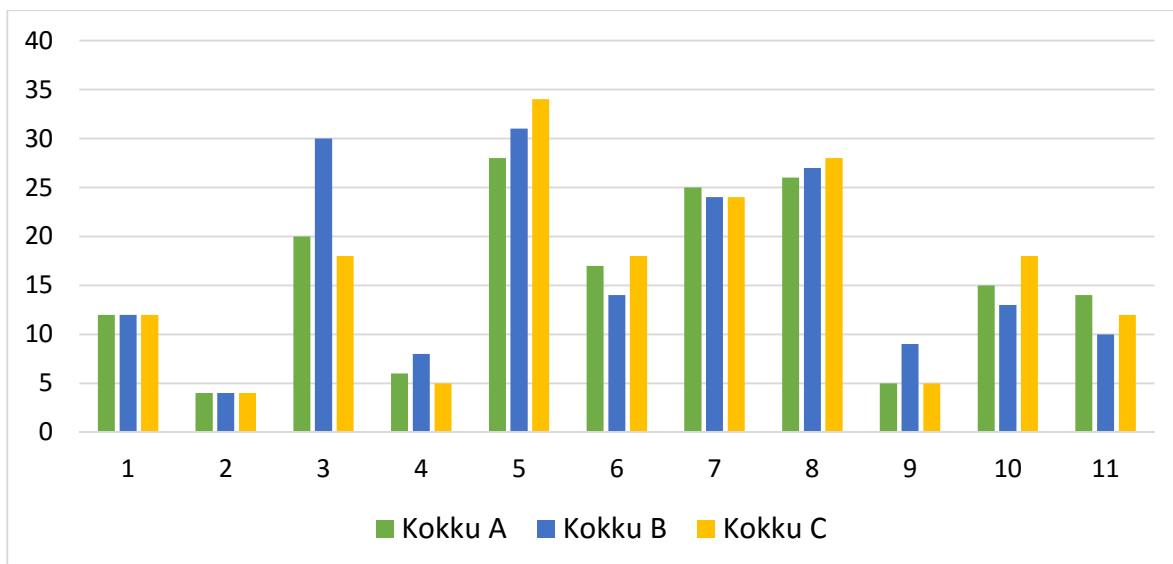
Viienda komponendi osas jääb samuti hindaja C seos hindajatega A ja B keskmiseks (A-C  $\rho=0,52$ ; B-C  $\rho=0,65$ ). Täielik kokkulangevus on 60% kavade puhul, kuid 1 punkti piires on kooskõla olemas kõigi (100%) kavade hindamisel. Tabeli (lisa 3) andmetel on hindaja A andnud kuuele kavale 1 punkti vähem kui B. Hindaja A põhjendab seda „*eesmärgid on sõnastatud konkreetselt, kuid mitte lapsest lähtuvalt, nt on kirjutatud: „õpetada meetodeid, kuidas oma käitumist ja agressiivsust kontrollida*“. Eesmärk ei saa olla õpetamine, vaid see, mida laps peale õpetamist peaks oskama“.

Kuuenda, seitsmenda ja kaheksanda komponendi osas on mõlema statistilise näitaja põhjal näha hindajate vahelist tugevat reliaablust.

Üheksanda komponendi puhul jääb A ja B ning B ja C vaheline seos mõlemal juhul keskmiseks ( $\rho=0,68$ ), kuid protsentuaalselt on hindajate vaheline kokkulangevus 82% kavade osas ning ühelgi juhul ei erinenud antud hinnangud üle 1 punkti.

Kümnenda ja üheteistkümnenda komponendi osas on tegemist tugeva hindajatevahelise reliaablusega.

Nagu näha järgneval diagrammil (vt joonis 3) on kokkuvõttes komponendid saanud kõigilt hindajatelt punkte enamasti sarnaselt.

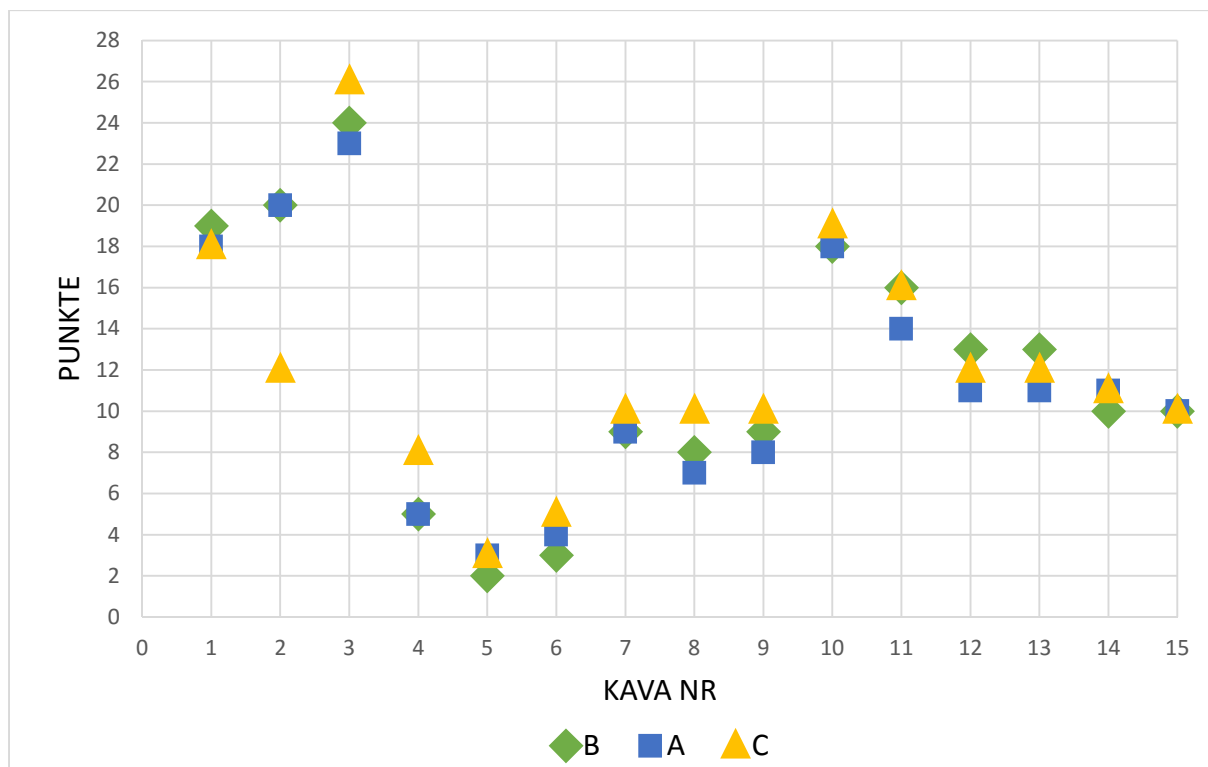


Joonis 3. Komponentidele antud hinnete summa võrdlus.

Kõrgemalt on hinnatud komponente 5 (eesmärkide sõnastamine/seadmine), 8 (vajalike ressursside (sh meeskond) määratlemine), 7 (ajaline planeerimine) ning 3 (probleemkäitumise kirjeldamine).

Samu hindamistabeleid kasutades määrati ka, kuid võrd vastavad kogutud käitumise tugikavad kvaliteedi hindamise kriteeriumitele. Maksimaalselt oli võimalik ühele kavale anda 33 punkti.

Jooniselt 4 on näha, et nii kokkuvõttes kõige rohkem kui ka kõigilt vastajatelt enim punkte sai kava nr 3 ja kõige vähem kava nr 5. Komponentide lõikes sai kava nr 3 kolmes osas maksimumpunktid (3- probleemkäitumise kirjeldamine, 5- eesmärkide sõnastamine/seadmine ja 7- ajaline planeerimine) ning veel kolmes osas 8 (üks punkt alla maksimumi) punkti (1- õppimisprofili kirjeldamine, 6- tegevuste kirjeldamine, 8- vajalike ressursside (sh meeskond) määratlemine).



Joonis 4. Tugikavadele antud hinnete summa võrdlus.

Graafikult on näha, et kõige suurem erinevus on kava nr 2 osas, kus hindaja C on andnud kavale kokku 12 punkti, hindajad A ja B 20 punkti. Ülejäänud kavasid on hinnatud sarnaselt.

### Arutelu

Nõudeid käitumise tugikavale pole Eestis kehtestatud, kuid õigusaktides on nõue, et teatud erivajadusega õpilastele mõeldud klassitüüpides tuleb tugikava rakendada. Kuigi varasemalt on uuritud käitumise tugikavade rakendamist Eesti üldhariduskoolides, jättes välja HEV lastele mõeldud koolid, puudub siiski täpsem ülevaade Eestis koostatavatest käitumise tugikavadest, sealhulgas sellest, mis põhimõtetel on need üles ehitatud ja kui palju neid on tegelikult. Tuginedes antud uurimusele ning Täkkeri (2010) bakalaureusetööle, võime öelda, et tõenäoliselt koostatakse käitumise tugikavasid Eestis üldiselt vähe ja need on erineva ülesehitusega.

Käesoleva töö eesmärk oli seotud kirjandusele, teiste riikide praktikale ja käitumise tugikavade rakendamisega seotud klassitüüpides töötavate spetsialistide arvamustele ning hinnangutele tuginedes formuleerida kohalikke olusid arvestav hindamisinstrument, mis oleks edaspidi koolidele abivahendiks käitumise tugikavade koostamisel ning võimaldaks olemasolevaid kavasid hinnata. Hindamine annab spetsialistidele võimaluse analüüsida oma

tööd ning leida kitsaskohti oma tegevuses, et saavutada süsteemse lähenemise abil paremaid tulemusi EKR lastega töötamisel.

Esmalt koguti andmeid, kui palju on Eestis õpilasi, kellele õigusaktidest tulenevalt on käitumise tugikava rakendamine kohustuslik ning kuidas nad jagunevad erinevatesse klassitüüpidesse. EHIS võimaldab väga täpselt määrata HEV klassides õppivate õpilaste arvu ja jagunemist erinevatesse klassitüüpidesse. Õpilaste arv uuritavates HEV klassides väheneb. Küsimus, kas selle põhjuseks on õpilaste arvu üldine vähenemine Eestis või on sellel muud põhjused, ei mahtunud käesoleva uurimistöö raamistikku, kuid vääriks kindlasti iseseisvat analüüsi. Kuna riigi poolt üldhariduskoolide pidamiseks antava toetuse osas on valimis olevate HEV klassi õpilaste puhul valdade ja linnade üldhariduskoolide toetuse arvestamise aluseks täiendavad koefitsiendid (tundeelu- ja käitumishäiretega õpilastele mõeldud klassis on koefitsient 2,43 ja kasvatusraksustega ning käitumisprobleemidega õpilaste klassis 1,79) (Riigieelarve seaduses..., 2015), on riik kehtestanud HTM määrusega nõuded õppekorraldusele nimetatud klassitüüpides, mille hulka kuulub ka käitumise tugikava koostamine (Hariduslike erivajadustega..., 2014). Käesoleva uurimuse käigus selgus, et vaatamata õigusaktidest tulenevale kohustusele, ei ole siiski kõigile neile õpilastele käitumise tugikava koostatud. Kuna antud töö eesmärgiks ei olnud teostada järelevalvet HTM määruse täitmise üle, vaid saada infot nendelt koolidelt, kus seda meetet rakendatakse, ei kogutud andmeid koolide kohta, kus õigusaktidest tulenevat kohustust ei rakendata. Siiski võib HTM saada antud uurimustööst ideid, kuidas koole õigusaktide täitmisel toetada.

Uurides käitumise tugikavadega töötavate spetsialistide teadmisi ja hoiakuid tugikavade koostamisel ning hinnangud kavade efektiivsusele, selgus, et peaaegu ligi 2/3 vastanud koolidest ei rakenda käitumise tugikava ainult HEV lastele mõeldud klassis, vaid sama meetme kaudu toimub laste abistamine ka tavaklassides. Seda on soovitanud Inglismaa koolide uurimuste põhjal ka Cole (2005), kelle hinnangul tuleks EKR õpilasi märgata varakult, käitumise ohjamiseks rakendada kogu kooli hõlmavaid põhimõtteid ja väärtustada pigem ennetust kui karistust.

Kavade koostajad koguvad tugikavade koostamiseks ja rakendamiseks vajalikke teadmisi erinevatelt koolitustelt, avaldatud kirjalikest juhistest, kuid palju näidiseid, juhendeid ja soovitusi liigub ka käest-kätte (pole ametlikult avaldatud). Üldiselt hindavad uuritavad spetsialistid oma teadmisi käitumise tugikavade rakendamisel pigem puudulikuks või jätavad hinnangu oma teadmistele andmata. Erinevate osaoskuste lõikes peetakse end pädevamaks võrgustikutöö osas, kooli tugimeeskonna töö koordineerimises, õpilase käitumist mõjutavate keskkondlike tegurite analüüsimisel ning probleemse käitumise kaardistamisel. Mõnevõrra

vähem peetakse end pädevaks käitumisprobleemide lahendamiseks vajalike eesmärkide püstitamisel ning rahul ei olda oma teadmistega vastava tegevuskava väljatöötamisel. Keeruliseks peetakse ka kogu protsessi kirjalikku fikseerimist. Vastajate abi vajadus tugikavade koostamisel on üldiselt vastavuses nende endi antud hinnangutega oma teadmistele ja oskustele. Vastajate hinnangul on tugikavade rakendamisel koolides kõige vähem võimalik mõjutada õpilase käitumisele negatiivselt mõjuvaid keskkondlikke tegureid (kodust tulenevaid mõjutusi), napib ka rahalisi vahendeid, et korraldada motivatsiooniüritusi käitumist parandanud ja/või selleks ettenähtud sotsiaalprogrammi läbinud õpilastele.

Vastajate arvates on efektiivse tugikava võtmeks võrgustikutöö, usaldussuhte loomine ja õpilase motiveerimine. Peamise takistusena positiivsete tulemuste saavutamisel on nimetatud personali puudust või selle vähest motiveeritust EKR lastega töötamisel ja probleeme võrgustikutöös. Samas hinnates kooli võimalusi tugikavade rakendamisel, andsid needsamad vastajad just kõige parema hinnangu võrgustikutööle ja oma kooli personaliga jäädi rahule. Võimalikeks vastuolu põhjusteks võib käesoleva töö autori hinnangul olla:

- antud teemad olid küsimustikus eelpool kajastatud ning seetõttu kirjutati seda ka avatud küsimuse vastusesse;
- vastaja tunnetab, et tema või tema kolleegide töökoormus on suur või ei rahulda teda koolis toimiv motivatsioonisüsteem.

Kuna põhjuste väljaselgitamine nõuaks täiendavat uurimist ning ei olnud käesoleva töö eesmärk, jääb antud vastuolu töös põhjendusetu.

Uurimuse teise osa jaoks koguti valimis olevatelt koolidelt käitumise tugikavade näidiseid. Kokku saadi 15 kava 7 erinevast koolist. Kavad erinesid kooliti nii oma struktuurilt kui sisult, mõned kavad olid venekeelsed. Ühe HEV õpilaste kooli käitumise tugikava koosnes kolmest erinevast osast.

Koolid ei jaganud oma tugikavade näidiseid just eriti heldekäeliselt. Peamiselt põhjendati koostööst keeldumist isikuandmete kaitse seadusest tulenevate piirangutega ning seetõttu tuli töö autoril täiendavalt selgitada isikuandmete kaitse seaduse §-st 16 tulenevaid erisusi — umbisikustatud isikuandmete kasutamine teadusuuringus. Põhjuseks toodi veel ka ajanappust — ei leitud aega, et väljastada töö autorile koopiat koolis kasutusel olevast käitumise tugikavast. 4 kooli teatasid telefonivestluses, et nad ei kasuta tugimeetmena käitumise tugikava või ei vormista oma tegevust kirjalikult.

Käitumise tugikavade hindamisinstrumendi väljatöötamisel oli oluline, et arvesse sai võtta ka eelneva küsitluse tulemusena saadud hinnangud, sest vastajate osas oli tegemist nende spetsialistidega, kes just EKR lastega töös peaksid olema kõige kompetentsemad.

Hindajate vastuste võrdlemisel paistis silma kolmanda hindaja (hindaja C) vastuste erinevus. Kuigi kavadele antud hinnete täpsemal analüüsimisel ilmnes, et hindaja C antud vastuste vaheline seos hindajatega A ja B on teise ja kolmanda komponendi osas nõrk, võime öelda, et hindamisvahend sobib Eestis kasutamiseks. Hindajad A ja B olid eelnevalt tuttavad kogu uurimistööga ning seetõttu on tulemus, et hindaja C arvamused olid mõneti erinevad, ootuspärane. Peamiseks erinevuste põhjuseks oli kolmanda hindaja vähene instrueeritus ning tal ei olnud võimalust esitada ka täiendavaid küsimusi. Seega, ei pruugi kirjalik instrument üksi olla hindamisvahendina piisavalt täpne, mistõttu oleks vaja kaaluda hindajate koolitamist enne instrumendi kasutamist. Samuti võisid erinevused olla tingitud ka valimi väiksusest — üksikud erinevused muudavad statistilisi väärtusi rohkem kui valim on väike.

Kogutud käitumise tugikavad reastati pingeritta neile antud punktide põhjal. Kõik vastajad andsid parimad hinded kavale nr 3. See kava oli tugev kokku kuues kategoorias: 3- probleemkäitumise kirjeldamine, 5- eesmärkide sõnastamine/seadmine, 7- ajaline planeerimine, 1- õppimisprofiili kirjeldamine, 6- tegevuste kirjeldamine, 8- vajalike ressursside (sh meeskond) määratlemine. Kõige nõrgemaks küljeks oli selle kava puhul infovahetuse/kommunikatsiooni tegevuse määratlemine kavas (komponent 10), õpilase tugevate külgedega arvestamine (komponent 2) ning käitumisprobleeme mõjutavate keskkondlike tegurite kirjeldus (komponent 4), millest kaks viimast olid omakorda kõige nõrgemad komponendid ka kõigi kavade kokkuvõttes.

Teisel kohal on võrdselt punkte saanud kava nr 1 ja kava nr 10. Esimeses kavas on määratletud osalevad isikud, nende ülesanded ja vastutus: kes, millal ja mida teeb. Samuti on toodud hästi välja, milles õpilase probleemkäitumine tegelikult seisneb, sõnastatud on kasvatustöö eesmärgid, olemas on ajakava ning tugikavas jälgitakse edusamme ja tagasilööke. Selles kavas ei ole välja toodud ühtegi õpilase positiivset omadust ning puudub motivatsioonisüsteem.

Kava nr 10 on lihtne ja arusaadav ning saanud hindajatelt, kas maksimaalsed 3 või 0 punkti. Selles kavas on sõnastatud konkreetsed ja õpilasest lähtuvad eesmärgid, nende saavutamiseks vajalikud tegevused on selgelt kirjeldatud ja süstematiseeritud, kirjas on täpne jälgitav ajakava, kirjeldatud on toimivat meeskonnatööd ja infovahetust meeskonnas (sh koostöö koduga) ning ainsana on maksimumpunktid saanud selles kavas kirjeldatud motivatsioonisüsteem.

Hindajate arvamused läksid enim lahku kava nr 2 osas, mis oli mahukas ja koosnes kolmest erinevast osast. Samas tõstsid hindajad kavas esile põhjalikult välja toodud kriteeriume, mis toetavad erinevate spetsialistide tööd õpilase kohta info kogumisel (kaardistamisel).

Kuna osa kavadest edastati käesoleva töö autorile kujul, kus mõned lahtrid olid täitmata (kavad nr 7, 8 ja 9), ei saanud kahjuks nende kavade puhul kõiki komponente hinnata. Arvestades, et igapäevasel kasutusel on need lahtrid täidetud, võime eeldada, et tegelikkuses ei ole need kavad nii nõrgad kui käesolevas töös välja tuli.

Küsimustikule vastajad ja uurimuse teises osas hinnatud käitumise tugikavade valimis olid samad koolid, mis võimaldas võrrelda küsimustikus antud hinnanguid uurimuse teises osas tugikavade komponentidele antud hinnatega. Suhteliselt tugevaks hinnati küsimustikule vastates oma oskusi võrgustiku kaasamisel ja tugimeeskonna suunamisel käitumise tugikavade rakendamisel. Ka tugikavade hindamisel on teistest kõrgemaid punkte saanud vajalike ressursside määratlemine ja meeskonna kaasamine. Kuigi küsitlusele vastajad arvavad, et tõhusa sekkumise jaoks on vajalik negatiivsete keskkondlike tegurite mõju kõrvaldamine ja motiveerimine, on kavades nendest komponentidest kõige rohkem puudus. Õpilase tugevate külgedega arvestamine (komponent 2), motiveerimine (komponent 9) ja käitumisprobleeme mõjutavate keskkondlike tegurite kirjeldus (komponent 4) olid kõige nõrgemalt hinnatud komponendid kavades. Küsitlusele vastajad ei ole üldse nimetanud õpilase positiivsusega arvestamise vajadust ning kahjuks on ka kavades see komponent saanud kõige väiksemaid hindeid. Killu jt (2006) ning Sugai jt (1999) peavad õpilase positiivsete oskuste/omadust väljatoomist oluliseks ning soovivad just nendega arvestada tugikava väljatöötamisel ning sekkumismeetodite valikul.

Töö autori hinnangul said uurimuse eesmärgid üldjoontes täidetud. Töö eesmärkide saavutamiseks püstitatud uurimisküsimustele saadud vastustele tuginedes ei saa teha üldistust kõigi Eesti koolide kohta, kuid antud töö annab läbilõikelise ülevaate käitumise tugikava kui võimaliku tugimeetme kasutamisest kolmes erivajadustega lastele mõeldud klassitüübis (käitumisprobleemidega, kasvatusraskustega ja tundeelu- ning käitumishäiretega õpilaste klassides). Käesoleva uurimuse tulemusena valminud hindamisinstrumenti saavad kasutada kõik koolid. Seda saab kasutada abivahendina nii käitumise tugikavade koostamisel kui olemasolevate kavade hindamisel. Eneseanalüüs on spetsialisti töös oluline, et saavutada süsteemse lähenemise abil paremaid tulemusi EKR lastega töötamisel. Töö tulemuste laiendamist kõigile Eesti koolidele takistab asjaolu, et kuigi valimisse arvati kõik koolid, kus oli moodustatud uurimuse huviorbiiti jäävaid klassitüüpe, saadi tagasisidet nii küsimustikule vastajate osas kui käitumise tugikavade näol vähe.

Antud töö tulemusena valminud hindamisvahend võimaldab tulevikus läbi viia uuringuid, analüüsima, kas tugikava kvaliteet on seotud õpilase käitumise muutusega positiivses suunas.

### **Tänuõnad**

Täna osutatud abi eest Tartu Ülikooli inimgeograafia vanemteadur Kadri Leetmaad, Võrumaa Rajaleidja keskuse sotsiaalpedagoog Iiris Tagenit ning uuringus osalenud koole.

**Autorsuse kinnitus**

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

.....

(alkiri ja kuupäev)

### Kasutatud kirjandus

1. Achenbach, T. M. (1978). *The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts*. Psychological Bulletin, 85, 1275-1301.
2. Berg, B, L; 2004, *Qualitative research methods for the social sciences*. USA: Pearson Education.
3. Browning-Wright, M.S., Mayer, G.R, Saren, Dru. (2013) *Behavior Intervention Plan Quality Evaluation Scoring Guide II*. Diagnostic Center Southern California, külastatud 20.nov.2015 aadressil <http://www.pent.ca.gov/>,
4. Browning-Wright, D., Mayer, G. R., Cook, C. R., Crews, D., Kraemer, B. R., & Gale, B. (2007) *A preliminary study on the effects of training using behavior support plan quality evaluation guide (BSP-QE) to improve positive behavioral support plans*. Education and Treatment of Children, 30, 89-106.
5. Cole, T. (2005). *Emotional and Behavioural Diffilties: An Historical Perspective*. Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties. London, 30-43.
6. Cook, C.R., Mayer, G.R., Browning-Wright, D., Kraemer, B., Gale, B. & Wallace, M.D. (2012). *Exploring the link between evidence-based quality of behavior intervention plans, treatment integrity and student outcomes under natural educational conditions*. The Journal of Special Education, 46, 3-16.
7. Cook, C. R., Crews, D., Browning-Wright, D., Mayer, R., Gale, B., & Kraemer, B. (2007). *Establishing and evaluating the substantive adequacy of positive behavior support plans*. Journal of Behavioral Education, 16, 191-206.
8. Emmer, E., Evertson, C. Clements, B., Worsham, M (1997) *Classroom management for secondary teachers*. Boston.
9. Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., & Pullen, P.C. (2009) *Exeptional Learners. An Introduction to Special Education*. Boston: Pearson Education Inc.
10. *Hariduslike erivajadustega õpilaste klassides ja rühmades õppe ja kasvatus korraldamise alused ning õpilaste klassi või rühma vastuvõtmise või üleviimise, klassist või rühmast väljaarvamise ning ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppe rakendamise tingimused ja kord*, Haridus- ja teadusministri 22.07.2014 määrus nr 67, Riigi Teataja I, 25.07.2014, 13)
11. *Hariduslike erivajadustega õpilaste klassides ja rühmades õppe ja kasvatus korraldamise alused ning õpilaste klassi või rühma vastuvõtmise või üleviimise, klassist või rühmast väljaarvamise ning ühe õpilase õpetamisele keskendatud õppe rakendamise*

*tingimused ja kord*, Haridus- ja teadusministri 23.12.2010 määrus nr 76, Riigi Teataja I, 29.12.2010, 88.

12. *Individuaalse õppekava koostamise ja rakendamise juhend*. (2004). Külastatud 30. september 2009 aadressil: [www.ut.ee/curriculum/HEV/Individuaalne](http://www.ut.ee/curriculum/HEV/Individuaalne).

13. *Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA)* (2004) Public Law 108-446 külastatud 21.nov 2015 aadressil <http://www.gpo.gov/>

14. *Isikuandme kaitse seadus* (2007), Riigi Teataja I 2007, 24, 127

15. *Juhendmaterjal „Õpilase käitumise suunamine“*, (2009), külastatud 07.03.2015 aadressil [www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9580](http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9580)

16. Killu, K., Weber, K., Derby, K., ja Barreto, A. (2006) *Behavior Intervention Planning and Implementation of Positive Behavioral Support Plans: An Examination of States' Adherence to Standards for Practice*, Journal of Positive Behavior Interventions, nr 4.

17. *Koolieelse lasteasutuse seadus* (1999), Riigi Teataja I 1999, 27, 387.

18. Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Los Angeles: SAGE Publications.

19. Krull, Edgar 2000, *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

20. Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

21. *Põhikooli ja gümnaasiumiseadus* (1993), Riigi Teataja I 1993, 63, 892.

22. *Põhikooli ja gümnaasiumiseadus* (2010), Riigi Teataja I 2010, 41, 240.

23. *Riigieelarve seaduses kohaliku omavalitsuse üksustele määratud toetusfondi vahendite jaotamise ja kasutamise tingimused ja kord*, Vabariigi Valitsuse 06.02.2015 määrus nr 16, Riigi Teataja I, 10.02.2015, 8.

24. Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

25. *Sotsiaalministeeriumi kiri „Määruse eelnõu kooskõlastamine“* 10.06.2014 nr 1.2-3/2629, külastatud aadressil: [eelnoud.valitsus.ee](http://eelnoud.valitsus.ee) 6.09.2015

26. Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., (1999). *Technical assistance guide 1: Applying positive behavioral support and functional behavioral assessment in schools*. Washington: Center on Positive Behavioral Interventions and Support.

27. Tooding, L.-M. (2007). *Andmete analüüs ja tõlgendamine sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

28. Tropp, K., (2010). *Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased. Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (153-172) Kikas, Eve (toim), Tartu, HTM

## Lisad

Lisa 1

Veebipõhine küsitlus

1. Mitu aastat on Teie koolis käitumise tugikavasid rakendatud?
  - a. esimest aastat
  - b. teist aastat
  - c. kuni 5 aastat
  - d. 6- 10 aastat
  - e. üle 10 aasta
  - f. ei ole rakendanud
2. Mitu aastat olete emotsionaal- ja käitumisraskustega lastega töötanud?
  - a. esimest aastat
  - b. teist aastat
  - c. kuni 5 aastat
  - d. 6- 10 aastat
  - e. üle 10 aasta
3. Kas rakendate käitumise tugikava ainult käitumisprobleemidega, kasvatusraskustega ja/või tundeelu- ja käitumishäiretega laste klassis (sh väikeklassis ja 1:1 õppes)?
  - a. ei, ka tavaklassides
  - b. jah, ainult nimetatud HEV klassides
  - c. Ei rakenda üldse
4. Kes vastutavad teie koolis käitumise tugikavade koostamise ja rakendamise eest? Võib valida mitu vastust.
  - a. sotsiaalpedagoog
  - b. psühholoog
  - c. eripedagoog
  - d. logopeed
  - e. klassijuhatajad
  - f. kasvatajad
  - g. aineõpetajad
  - h. õppealajuhataja
  - i. direktor
  - j. eelpool nimetamata .....

5. Millist ettevalmistust olete saanud käitumise tugikavade koostamiseks?
  - a. olen otsinud ise kirjandust ja juhiseid
  - b. olen käinud spetsiaalsel koolitusel
  - c. olen muude koolituste raames saanud teavet
  - d. eelpool nimetamata .....
6. Kellelt olete saanud abi käitumise tugikavade koostamisel?
  - a. kolleegidelt koolist
  - b. Rajaleidja keskusest (varem nõustamiskeskusest, Hariduse Tugiteenuste Keskusest)
  - c. ülikoolist
  - d. eelpool nimetamata .....
7. Millistes küsimustes olete abi vajanud?  
.....
8. Kuidas hindate oma teadmisi käitumise tugikavade rakendamisel?
  - a. väga head
  - b. pigem head
  - c. nii ja naa
  - d. pigem puudulikud
  - e. täiesti puudulikud
9. Kuidas hindate enda oskusi käitumise tugikavade koostamisel?  
Palun hindama oma oskusi kirjeldatud valdkonnas hindega 1-5  
(Iga küsimuse juures 1-puudulik, 2-kasin , 3-rahuldav, 4-hea, 5-suurepärase)
  - a. Probleemse käitumise kaardistamine (oskan probleemset käitumist kaardistada ja koguda selleks piisavalt andmeid)
  - b. Keskkondlike tegurite mõjude analüüs (oskan analüüsida erinevaid keskkondlikke tegureid ja nende mõju õpilase käitumisele)
  - c. Eesmärkide püstitus (oskan suunata eesmärkide püstitust)
  - d. Tegevuskava väljatöötamine (oskan koostada tegevuskava )
  - e. Tõenduspõhiste sekkumismeetodite valik (tunnen teaduspõhiseid sekkumismeetodeid ja oskan suunata sobiva sekkumismeetodi valikut)
  - f. Võrgustiku kaasamine (oskan määrata lapsele olulise tugivõrgustiku ning suudan enamasti kaasata kõik vajalikud osapooled

- g. Koordineerimine (oskan suunata kooli tugimeeskonda käitumise tugikava eesmärkide saavutamisel)
- h. Protsessi kirjalik fikseerimine (oskan käitumise tugikavas oskuslikult kirjeldada käitumist, sekkumise protsessi jm)

10. Kuidas hindate oma kooli võimalusi käitumise tugikavade rakendamisel?

Palun hinda oma oskusi kirjeldatud valdkonnas hindegaga 1-5

(Iga küsimuse juures 1-puudulik, 2-kasin, 3-rahuldav, 4-hea, 5-suurepärase)

- a. Koolil on kvalifitseeritud ja kompetentne personal käitumise tugikavade rakendamiseks
- b. Koolil on piisavalt personali käitumise tugikavade rakendamiseks
- c. Koolil on hea koostöö teiste võrgustiku liikmetega (kohalikud omavalitsused, rehabilitatsiooniasutused, meedikud jt) **SIIN EI OLE MÕELDUD LAPSEVANEMAI**
- d. Koolil on hea koostöö lapsevanematega
- e. Alternatiivsete tegevuste (sport, muusika, tants vm huviringid) pakkumise võimalused
- f. Koolil on piisavalt rahalisi vahendeid väliste motivaatorite rakendamiseks (nt reisid või muud motivatsiooniüritused edukatele ja/või programmi läbinud õpilastele v)
- g. Negatiivsete keskkondlike mõjutegurite kõrvaldamise võimalused
- h. Õpilasele eneseanalüüsi oskuste õpetamine – konkreetsete programmide rakendamist, oskuste õpetamist (sotsiaalsete oskuste õpetamine, emotsioonide tundmaõppimine, käitumine viha korral)

11. Mis on taganud edu kui sekkumine on olnud edukas, tõhus?

.....

12. Mis on olnud põhjuseks kui sekkumine pole andnud tulemusi või olukord on läinud hullemaks?

.....

## KÄITUMISE TUGIKAVA HINDAMISE JUHEND

**Hinnake iga komponenti järgmisel skaalal:**

<b>3 - nõustun täielikult</b>	Maksimaalse punktisumma saamiseks peab kava vastama hinnatava komponendi kirjeldusele.
<b>2 - pigem nõustun</b>	Lugeja saab ülevaate antud valdkonnast, kuid lugejale tundub, et ta vajaks tervikpildi saamiseks siiski veel lisainfot.
<b>1 - pigem ei nõustu</b>	Hinnatavat komponenti on kirjeldatud, kuid liiga üldsõnaliselt ja täpne info puudub; kirjeldatud aspekt ei ole seotud õpilase või tema käitumisega.
<b>0 – üldse ei nõustu</b>	Kirjeldatav komponent puudub kavas täielikult.

**Tulemused kandke lisatud tabelisse.**

<i>Hinnatav komponent</i>	<i>Hinnatava komponendi kirjeldus maksimaalse punktisumma saamiseks</i>
<b>INFO ÕPILASE KOHTA / ANDMETE KAARDISTAMINE</b>	
<b>1. Õppimisprofili kirjeldamine.</b>  <i>3-nõustun täielikult</i> <i>2-pigem nõustun</i> <i>1-pigem ei nõustu</i> <i>0-üldse ei nõustu</i>	<p>Tugikavas on põhjalikult kirjeldatud õpilase õppekava täitmist, õpioskusi, tervislikku seisundit ja arengueeldusi, individualiseerimise vajadusi, varasemaid õpinguid.</p> <p>See on tugikava, kus kajastuvad õpilase <i>hinded, rakendatav IÕK, tugisiku teenuse kasutamine, eriklass, koduõpe, millise õppekava järgi õpib (nt lihtsustatud õppekava), rakendatud on IÕK madaldatud õpitulemustega vms.</i></p>
<b>2. Tugevate külgedega arvestamine.</b>  <i>3-nõustun täielikult</i> <i>2-pigem nõustun</i> <i>1-pigem ei nõustu</i> <i>0-üldse ei nõustu</i>	<p>Tugikavas on kirjeldatud õpilase positiivsed omadused ning eesmärkide seadmisel ja tegevuste planeerimisel on nendega arvestatud.</p> <p>See on kava, milles on kirjeldatud õpilase huvisid, oskusi, varasemaid saavutusi JA kavas on eesmärkide seadmisel ja tegevuste planeerimisel nendega arvestatud (tegevuste planeerimisel tuginetakse õpilase positiivsetele külgedele).</p> <p><i>Nt on tugikavas konkreetselt nimetatud, mida õpilasele teha meeldib, milles ta on tugev ning on selgelt näha, et tegevuste planeerimisel on arvestatakse nendega.</i></p>

<p><b>3. Probleemkäitumise kirjeldamine</b></p> <p><i>3-nõustun täielikult 2-pigem nõustun 1-pigem ei nõustu 0-üldse ei nõustu</i></p>	<p>Probleemkäitumine on kirjeldatud selgelt vaadeldaval ja mõõdetaval viisil.</p> <p>See on kava, milles on kirjeldatud, mida laps tegelikult teeb, milles probleemkäitumine seisneb. Kirjas on probleemkäitumise sagedus, kestus, häirivus ja intensiivsus. On kirjeldatud, kas õpilase probleemkäitumine on kasvava või kahaneva tendentsiga, millal suurenes ja/või millal vähenes. Millal käitumisprobleemi märgati – esmane märkamine?</p>
<p><b>4. Käitumisprobleeme mõjutavate keskkondlike tegurite kirjeldus</b></p> <p><i>3-nõustun täielikult 2-pigem nõustun 1-pigem ei nõustu 0-üldse ei nõustu</i></p>	<p>Tugikavas on detailselt kirjeldatud probleemkäitumist mõjutavaid keskkondlikke tegureid.</p> <p>See on kava, kus on välja toodud õpilase kodused sotsiaalsed ja majanduslikud tingimused, füüsiline ja sotsiaalne keskkond koolis (detailide täpsusega); millal, kus ja millistes tingimustes probleemkäitumine ilmneb?</p> <p><i>Nt on kirjas info koduste õppimis- ja pesemisvõimaluste kohta, vanemate töö/töötuse kohta, välisriigis töötavad vanemad, müra klassis, ülerahvastatus, kaasõpilaste õhutamise vmt.</i></p>
<p><b>EESMÄRGID JA TEGEVUSED</b></p>	
<p><b>5. Eesmärkide sõnastamine/seadmine</b></p> <p><i>3-nõustun täielikult 2-pigem nõustun 1-pigem ei nõustu 0-üldse ei nõustu</i></p>	<p>Tugikavas on selgelt ja konkreetselt sõnastatud kasvatustöö eesmärgid.</p> <p>See on kava, milles eesmärgid on sõnastatud õpilasest lähtuvalt. <i>Nt on selgelt kirjas, mida õpilane peaks oskama, tegema või mille tegemisest loobuma (hoiduma) kui eesmärgid on täidetud.</i> Hea kui kavas on kirjas nii üldisemad kui konkreetsamad eesmärgid.</p>
<p><b>6. Tegevuste kirjeldamine</b></p> <p><i>3-nõustun täielikult 2-pigem nõustun 1-pigem ei nõustu 0-üldse ei nõustu</i></p>	<p>Eesmärkide saavutamiseks vajalikud tegevused (rakendatavad meetmed) on loetletud ja kirjeldatud konkreetselt.</p> <p>See on kava, milles on konkreetselt kirjeldatud õpilase käitumise toetamiseks vajalikud tegevused. Samuti on kavandatud keskkondlike teguritega seotud tegevused (nii palju kui on võimalik). Sekkumiseks valitud tegevused on vastavuses eesmärkidega. Sekkumisi rakendatakse süstemaatiliselt ja valitud on tõendus põhised sekkumised. <i>Näited: Sotsiaalsete probleemilahendusoskuste õpetamine, alternatiivsete tegevuste pakkumine, abistavate võtete õpetamine, mudeldatavate käitumiste kasutamine, asenduskäitumise kasutamine - sobimatu käitumise asendamine sobilikuga, neljasilmakohtumised.</i></p>
<p><b>7. Ajaline planeerimine</b></p> <p><i>3-nõustun täielikult 2-pigem nõustun 1-pigem ei nõustu 0-üldse ei nõustu</i></p>	<p>Tugikaval ja eesmärkidel on kindlad tähtajad, sündmused on täpselt registreeritud.</p> <p>See on kava, mille rakendamise esialgne periood on kindlaks määratud, kirjas on täpne ajakava, eesmärkidel on tähtajad ja sündmused on ajaliselt täpselt registreeritud. Tähtajad on jälgitavad ja kontrollitavad. Kirjeldatud sündmuste juures on kuupäev.</p>

<p><b>8. Vajalike ressursside (sh meeskond) määratlemine</b></p> <p><i>3-nõustun täielikult 2-pigem nõustun 1-pigem ei nõustu 0-üldse ei nõustu</i></p>	<p>Plaanis on kirjeldatud vajalikud lisaressursid, määratletud osalevad isikud, nende ülesanded ja vastutus.</p> <p>See on plaan, kus määratletud meeskonnatöös osalevad isikud ja nende ülesanded, sh õpilase omavastutus, lapsevanema kaasamine ja vastutus. Kirjeldatud on vajalikud lisaressursid (nt <i>tugiisiku, täiendava ruumi vajadus</i>) ja nende kasutamise võimalused. Kirjas on kes, mida teeb ja missuguseid vahendeid kava elluviimiseks tarvis on?</p>
<p><b>9. Motiveerimine</b></p> <p><i>3-nõustun täielikult 2-pigem nõustun 1-pigem ei nõustu 0-üldse ei nõustu</i></p>	<p>Tugikavas on kirjeldatud, kuidas õpilast motiveeritakse.</p> <p>See on kava, kus on eraldi välja toodud motiveerimiseks vajalikud tegevused. Nt <i>klassi tugi õpilasele, kleepsude või muude märkide kasutamine motiveerimiseks.</i></p>
<p><b>PROTSESSI TOETAVAD TEGEVUSED</b></p>	
<p><b>10. Infovahetus/kommunikatsioon</b></p> <p><i>3-nõustun täielikult 2-pigem nõustun 1-pigem ei nõustu 0-üldse ei nõustu</i></p>	<p>Määratletud on infovahetuse sagedus, sisu ja vorm.</p> <p>Nt on kavas kirjas: <i>iga päev helistatakse, infovahetus toimub kord nädalas e-kirja teel, e-koolis, vanem käib kord nädalas õpetajaga vestlemas, vanem teatab telefonitsi koolile eriarsti aja, vmt).</i></p>
<p><b>11. Protsessi pidev monitoorimine ja tugikava täiustamine.</b></p> <p><i>3-nõustun täielikult 2-pigem nõustun 1-pigem ei nõustu 0-üldse ei nõustu</i></p>	<p>Tugikavas jälgitakse edusamme ja tagasilööke, mille põhjal toimub pidev plaani täiustamine ja korrigeerimine.</p> <p>See on kava, kus on kirjas, tulemuste (edusammude ja tagasilöökide) analüüs ja järjepidev plaani täiustamine. Nt <i>sekkumisvõtete tõhusust on kirjeldatud, algselt kaardistatud andmeid on täiendatud, planeeritud on vahe-eesmärgid ja tegevused, on tehtud muudatusi rakendatavate strateegiate osas. Määratletud on, mida teha siis kui probleemkäitumine ilmneb taas.</i></p>



## Käitumise tugikavadele antud hinded

Kava nr↓ komp nr→	A 1	B 1	C 1	A 2	B 2	C 2	A 3	B 3	C 3	A 4	B 4	C 4	A 5	B 5	C 5	A 6	B 6	C 6	A 7	B 7	C 7	A 8	B 8	C 8	A 9	B 9	C 9	A 10	B 10	C 10	A 11	B 11	C 11	A kokku	B kokku	C kokku	KOKKU
1	0	1	1	0	0	0	2	2	3	1	1	2	2	2	3	2	1	1	3	3	1	3	3	3	0	0	0	3	3	2	2	3	2	18	19	18	55
2	3	3	0	3	3	0	2	2	0	1	1	0	2	2	2	2	2	1	1	1	2	3	3	3	0	0	1	0	0	1	3	3	2	20	20	12	52
3	2	3	3	0	0	3	3	3	3	1	2	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	0	0	1	3	3	2	23	24	26	73
4	1	1	2	0	0	1	2	2	2	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	4	8	18
5	2	1	1	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	3	8
6	2	1	2	1	1	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	3	5	12
7	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	1	2	2	3	3	1	1	1	0	0	0	2	2	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	9	9	10	28
8	1	1	1	0	0	0	1	1	2	0	0	1	2	3	3	1	1	1	0	0	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	8	10	25
9	1	1	1	0	0	0	2	2	2	0	0	1	2	3	3	1	1	1	0	0	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	9	10	27
10	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	0	18	18	19	55
11	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	2	3	3	1	1	2	3	2	3	2	3	2	0	0	0	2	3	2	3	3	2	14	16	16	46
12	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	2	3	2	0	1	0	3	3	3	2	3	2	0	0	0	2	3	2	1	0	1	11	13	12	36
13	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	2	3	2	0	1	0	3	3	3	2	3	2	0	0	0	2	3	2	1	0	1	11	13	12	36
14	0	0	1	0	0	0	1	1	2	0	0	0	3	3	2	1	1	1	3	3	3	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	11	10	11	32
15	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	3	3	2	1	1	1	3	3	3	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	10	10	10	30	
KOKKU	12	12	12	4	4	4	20	18	30	6	5	8	28	34	3	17	18	14	25	24	24	26	28	27	5	5	9	15	18	13	14	12	10	172	178	182	x

## Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maie Oppar, (sünnikuupäev: 06.09.1969)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste käitumise tugikavade hindamisjuhendi loomine“, mille juhendaja on Tõnu Jürjen
  - 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 18.01.2016