

Tartu Ülikool
Sotsiaal – ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Annika Avaste ja Helina Aasmaa

**2011-2014. A ERI- VÕI SOBITUSRÜHMA LÕPETANUD LASTE
ERIVAJADUSTE KAJASTUMINE KOOLIVALMIDUSKAARTIDEL.**
magistritöö

Juhendaja: Pille Häidkind

Läbiv pealkiri: Erivajadustega lapse koolivalmiduskaart

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Pille Häidkind (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Kokkuvõte

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli analüüsida sobitus- ja erirühmadest kooli minevatele erivajadustega lastele koostatud koolivalmiduskaarte ning selgitada välja levinumad ja paremad viisid, kuidas koolivalmiduskaartidel laste erivajadused kajastuvad. Uurimuse käigus koguti analüüsimiseks 71 koolivalmiduskaarti erinevatest Eesti lasteaedadest, neid analüüsiti töö autorite ja spetsialistide (kaks HEV koordinaatorit ja kaks klassiõpetajat) poolt. Kõikide koolivalmiduskaartide analüüsimisel selgus, et kõige rohkem kajastusid laste erivajadused koolivalmiduskaartidel läbi loetletud tugiteenuste. Sagedamini ja paremini väljendati ja tunti koolivalmiduskaartidel ära lapsel esinev kõnepuue. Kõik uurimuses osalejad leidsid, et erivajadustega laste koolivalmiduskaardid peaksid vormi poolest sarnanema eakohase arenguga laste kaartidele.

Märksõnad: *koolivalmiduskaart, erivajadustega lapsed, sujuv üleminek kooli*

Abstract

The aim of this master thesis was to analyse the school readiness charts that were put together for kindergarten children with special needs from integrated and special groups and to ascertain most common and best ways for reflecting the special need of the children on school readiness charts. 71 school readiness cards from different Estonian kindergartens were collected for the research and analysed by the authors of this master thesis and specialists (two SEN co-ordinators and two class teachers). After analysing all of the cards the results showed that the special needs of children were most reflected on school readiness charts through the list of support services. Speech impairment was best recognized and most frequently and well expressed special need in school readiness charts. All research participants found that charts for children with special needs should be similar by form to charts for age-appropriate developmental children.

Key words: *school readiness chart, children with special needs, smooth transition*

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
Sissejuhatus	5
Erivajadustega lapsed lasteaia sobitus- või erirühmades	6
<i>Puuetega lapsed</i>	7
Intellektipuudega lapsed.....	7
Spetsiifiliste arenguhäiretega lapsed.	8
Kuulmispuudega lapsed.	9
Nägemispuudega lapsed.....	11
Kehapuudega lapsed.....	12
Kõnepuudega lapsed.	13
Emotsionaalsete ja käitumishäiretega lapsed.	14
Autismispektri häiretega lapsed.	16
<i>Andekad lapsed</i>	17
Koolivalmidus	19
<i>Sujuv üleminek kooli</i>	20
<i>Koolivalmiduskaart</i>	22
Magistritöö eesmärk	25
Meetod.....	27
Valim.....	27
Mõõtevahendid.....	28
Protseduur.....	30
Tulemused	31
Erivajaduste kirjeldamine koolivalmiduskaartidel.....	31
Erivajaduste liigid koolivalmiduskaartidel.....	33
Klassiõpetajate ja HEV koordinaatorite arvamused.....	36
Arutelu.....	45
Tänuõnad	51
Autorsuse kinnitus.....	52

Kasutatud kirjandus.....	53
Lisad 1 - 4	61

Sissejuhatus

Koolivalmiduskaardi koostamise idee pärineb teadaolevalt 2006. aastast, kui moodustati tugispetsialistide ja pedagoogide töörühm, kus osalesid nii lasteaias kui ka koolis töötavad inimesed (Tiirmaa, 2007). Töörühma eesmärgiks oli koostada lapse individuaalsuse kaardi esialgne versioon, mis oleks abiks lapse arengu süsteemsemal kaardistamisel ning selle alusel ka abi planeerimisel. Lapse individuaalsuse kaardi ühe osana kavandati, et lasteaia viimasel õppeaastal võiks täitma hakata koolivalmidust kirjeldavat kaarti (Häidkind, 2007). Alguses oli koolivalmiduskaart mõeldud eelkõige erivajadustega kooliminejatele, tagamaks just neile sujuvat üleminekut haridusastmete vahel (Häidkind & Kuusik, 2009). 2010. aastal kehtestati lasteaedadele koolivalmiduskaart kõikide laste arengu toetamise vahendina ning erivajadustega kooliminejad on seejuures vähemusgrupp.

Erivajadustega lapsed lasteaia sobitus- või erirühmades

Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) alusel on erivajadustega laps see, kelle võimetest, tervises seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isiksuseomadustest tulenevate arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas või rühma tegevuskavas. Koolieelses lasteasutuses käivad erivajadustega lapsed üldrühmades (sõime-, aia- ja liitrühmad), sobitusrühmades või erirühmades.

Üldrühmades saavad vajaliku abi kergemate puuetega lapsed (lapsed, kel on kergemad kõnepuuded, kehapuuded, emotsionaalsed- ja käitumiseraskused jne), samuti andekad ja muukeelsed lapsed. Peamine tugi on logopeedi teenus, õppetegevuse raskusastme varieerimine rühma-, muusika- ja liikumisõpetajate poolt, lapsevanemate nõustamine sobivate tegevuste osas kodus (Tiirmaa, 2007).

Sobitusrühmades õpivad erivajadustega lapsed koos eakohaselt arenevate lastega. Sobitusrühma võetakse vastu keha-, kõne-, meele-, intellektipuudega, raske somaatilise haigusega, psüühika- ja autismispektri häirega lapsi (Lapse erilasteaeda või -rühma vastuvõtmise ning väljaarvamise alused ja kord, 2010). Erivajadustega lastele luuakse kasvamiseks vajalikud tingimused (muudatused ja kohandused mängu- ning õppevahendites, ruumides ja/või rühma tegevuskavas). Niisuguses rühmas on suurim lubatud laste arv väiksem kui üldrühmades — üks erivajadusega laps täidab kolm kohta (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Täiendavat personali sobitusrühmades ette nähtud ei ole, küll aga on rühmaõpetajatel vajalik kõrgharidus,

pedagoogilised kompetentsid ning lisaks eripedagoogilised kompetentsid (Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013).

Erirühmad moodustatakse erivajaduste liikide kaupa. Lapse puudeid ja arengu eripära arvesse võttes on võimalik moodustada järgmisi erirühmi: tasandusrühm (kõnepuude- ja häire ning spetsiifiliste arenguhäiretega lastele, kuni 12 last); meelepuudega laste rühm (eraldi kuulmis- ja nägemispuuetega lastele, kuni 10 last); kehapuudega laste rühm (füüsiliste erivajadustega lastele, kuni 12 last); arendusrühm (mõõduka, raske ja sügava intellektipuudega lastele, kuni 7 last); pervasiivsete arenguhäiretega laste rühm (autismispektri häiretega lastele, kuni 4 last) ning liitpuudega laste rühm (kuni 4 last) (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Erirühma õpetaja kvalifikatsiooninõuded on samad nagu sobitusrühmas - kõrgharidus, pedagoogilised ja eripedagoogilised kompetentsid (Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2013). Täiendavalt on nende rühmade juures loodud logopeedi ja eripedagoogi ametikohad (Koolieelse lasteasutuse personali miinumkoosseisu kinnitamine, 1999).

Erivajadustega laps võetakse sobitus- või erirühma vastu vanema kirjaliku avalduse alusel ning nõustamiskomisjoni soovitusel (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). See tähendab, et lapsed on eelnevalt korralikult spetsialistide poolt uuritud, nende erivajaduste olemus on kindlaks tehtud ning ka lapsevanemat on väljaspool lasteaeda nõustatud, millist keskkonna kohandamist laps vajab. Erivajaduste olemus ning peamised õppimise eripärad lasteaias on järgmised.

Puuetega lapsed

Intellektipuudega lapsed. Vaimne alaareng kujuneb kesknärvisüsteemi kahjustuse tõttu, kas sünnieelselt, -aegselt või –järgselt (Kõrgesaar, 2002). RHK-10 (1999) klassifikatsiooni järgi jaguneb vaimne alaareng järgmiselt: kerge vaimne alaareng (F70; IQ 50-69), mõõdukas vaimne alaareng (F71; IQ 35-49), raske vaimne alaareng (F72; IQ 20-34) ja sügav vaimne alaareng (F73; IQ alla 20), muu täpsustatud vaimne alaareng (F78) ja täpsustamata vaimne alaareng (F79).

Intellektipuudega lastel on kõige suurem mahajäämus kognitiivses arengus (McKenzie & Megson, 2011). Nende kognitiivsed oskused sõltuvad vaimse alaarengu astmest. Kerge ja mõõduka intellektipuudega lapsi iseloomustab madal tunnetuslik huvi ümbritseva suhtes, tajuprobleemid ning aeglasem teadmiste ja oskuste omandamine (Binsol, Heinmets, Kongi, Padu, Teesalu ja Täht, 2012). Mõned lapsed saavutavad visuaal-ruumilistes võimetes kõrgema taseme kui verbaalsetes ülesannetes, teised on jällegi selles osas saamatamad, kuid neile meeldib

sotsiaalne suhtlemine ja lihtne vestlus (RHK-10, 1999). Häidkindi (2008) sõnul esineb intellektipuudega lastel raskusi õppeülesannete olemuse mõistmisel, vahendite valikul, tegevuste järjekorra arvestamisel ja tulemuse adekvaatsuse hindamisel. Valdavaks ülesannete sooritamise viisiks on jäljendamine. Raske ja sügava vaimse alaarengu korral on laste areng eelnevalt kirjeldatust veelgi rohkem pidurdunud. Enamik põhilistest ja lihtsatest visuaal-praktilistest oskustest on aga õpitavad ning niisugune laps on abiga võimeline vähesel määral hakkama saama koduste praktiliste ülesannetega (RHK-10, 1999).

Intellektipuudega lapsi iseloomustab samuti sotsiaalne ja emotsionaalne ebaküpsus. Neil esinevad käitumuslikud, sotsiaalsed ja emotsionaalsed raskused, kuid enamus kerge ja mõõduka alaarenguga lastest siiski näitavad sotsiaalse arengu tunnuseid kontaktide loomisel, suhtlemises teistega ja lihtsas sotsiaalses tegevuses (RHK-10, 1999). Ometi on neil kõrge riskifaktor käitumisprobleemide ilmnemiseks (Green & Baker, 2011). Suhtlemisoskuste arengut takistab intellektipuude puhul ka kõne madal arengutase. Mõned neist suudavad osa võtta lihtsatest vestlustest, teised on võimelised teatavaks tegema vaid oma põhivajadusi ning osa lapsi ei õpi kunagi kasutama kõnet, kuid see eest mõistavad lihtsamaid korraldusi ja kasutavad žeste. Enamik kerge ja mõõduka vaimse alaarenguga lastest on väikese hiline misega võimelised omandama igapäevaseks suhtlemiseks vajaliku kõne. Sügava vaimse alaarengu puhul on kõne kasutamine ja mõistmine väga piiratud (RHK-10, 1999).

Uurimustes on leitud, et olenevalt intellektipuude astmest varieeruvad ka laste motoorsed oskused – mida raskem intellektipuude tase, seda nõrgem motoorne võimekus (Huang, Su, Wang & Wuang, 2008). Erinevusi on nii käte võimekuses, palli käsitlemise kui ka tasakaalu oskustes (Vermeer, 1995; Vuijk, Hartman, Scherder, Visscher, 2010). Kerge ja mõõduka alaarengu puhul hilineb reeglina põhiliigutuste kujunemine, silma-käe ning kahe käe koostöö. Enamus lastest saavutavad õpetamise korral täieliku sõltumatuse eneseteenindamisel, seda mõningase hiline misega. Sügava ja raske vaimse alaarengu korral kannatab nii ala- kui ka ülajäsemete funktsioonide areng ning osa lastest ei ole võimelised kõndima. Raskusi esineb esemete haaramisel, käes hoidmisel, ühest käest teise tõstmisel ning sellest tulenevalt vajavad nad eneseteenindusel abi (RHK-10, 1999).

Spetsiifiliste arenguhäiretega lapsed. Spetsiifilise arenguhäire korral on kahjustunud mitmed arenguvaldkonnad (mootorika, kognitiivsed funktsioonid, kõne jt), kuid ükski neist ei

domineeri (RHK-10). Erivajadused avalduvad psüühiliste protsesside madalamas arengutempos, millele viitab nooremale vanusele iseloomulik käitumine. Lisaks võib lastel olla madalam töövõime, raskused tegevuste planeerimisel ja läbiviimisel ning nõrgenenud tahte- ja tundeelu.

Laste kognitiivne areng jääb pigem tagasihoidlikuks, ehkki neil on piisav õppimiskogemus. Psüühilistest protsessidest on kahjustunud visuaalne ja auditiiivne tajus, mälu, töömälu, kõne ja mõtlemine (Lukanenok, 2009). Tunnetusprotsesside nõrkus väljendub esmalt lasteaias ning edaspidi koolis raskustena kirjutamisel, lugemisel, matemaatiliste ülesannete lahendamisel, mõtlemisel, probleemide lahendamisel ja kuulnud kõnest aru saamisel. Seega spetsiifilistest arenguhäiretest lasteaias tulenevad üldised õpiraskused koolieas.

Pidev ebaedu vähendab laste õpihuvi ning pärsib motivatsiooni õppetöös osaleda, millest omakorda võib välja kujuneda püsiv käitumishäire. Puudulikud põhioskused (lugemine, kirjutamine, arvutamine) ja käitumisprobleemid võivad omakorda kaasa tuua tõrjutust ning kokkuvõttes alaneb nende elukvaliteet (Kongi, Heinmets jt, 2012). Seega tuleb palju tööd teha laste enesekontrolli- ja koostööoskuste kujundamiseks, õpetada kaaslastega mängima, sobivalt käituma konfliktolukordades.

Mõningaid probleeme esineb lastel ka üld- ja peenmotoorikas. Probleemne on suunataju, ruumis liikumine ja käeline osavus. Võrreldes eakaaslastega esineb sagedamini üldist kohmakust, millest tulenevalt võib madalal tasemel olla laste käeline tegevus (joonistamine ja kirjutamine). (Kohler, Kravets 1998).

Kuulmispuudega lapsed. Kuulmispuue võib tekkida mõne haiguse, häire või vigastuse tagajärjel. Sageli on kuulmispuue omandatud ka pärilikult (Eesti kurtide liit, 2009).

Kuulmispuudeid on kahte liiki: konkreetne ja sensoneuraalne kuulmislangus. Konkreetne kuulmislangus on ravitav ning on tingitud takistusest väliskõrva ja sisekõrva vahel.

Sensoneuraalse kuulmispuude puhul on kahjustatud sisekõrv või kuulmisnärv ning seetõttu on probleemiks heli jõudmine ajju (Loit, 2013). Tegemist on tõsisema kahjustusega ja kuulmine tavaliselt normi piires ei taastu. Niisuguse kahjustuse puhul on vajalikud kuulmisabivahendid (Thompson, 2013).

Erinevad uurimused (Hällgren, Ibertsson, Lyxell, Larsby, Mäki-Torkko, Sahlen, Wass, 2008; Loit, 2013) on näidanud, et mitteverbaalne kognitiivne potentsiaal on nii kuuljatel kui ka kurtidel lastel sarnane, verbaalse intelligentsuse testides on aga kuulmislangusega laste tulemused

märgatavalt madalamad. Kurdid kogevad sageli raskusi õppimisel, mis on tingitud halvast verbaalsest mälust ning mõtlemisprotsesside konkreetsusest ja jäikusest. Raskusi esineb info analüüsimisel, üldistamisel ja ülekandmisel ning õpitu seostamisel varasemate teadmistega. Info töötlemisel domineerib visuaalne töötlus auditivse üle, mistõttu on oluline õpetuses tagada lapsele visuaalne tugi (Loit, 2013).

Kommunikatsiooni osas eristatakse kuulmispuudega laste puhul oraalset ehk suulist suhtlemisviisi ja visuaalset suhtlemisviisi ehk viipekeelt. Võimalik on ka neid kahte kombineerida (Kõrgesaar, 2002). Oraalse suhtlemisviisi puhul keskendutakse kuulmisjäägile ning võimalikud abivahendid suhtlemise lihtsustamiseks on muuhulgas kuuldeaparaat ja sisekõrva implantaat. Kuulmispuue mõjutab otseselt lapse kõnet: suhtlemist ning kirjutamis- ja lugemisostkust (Raidla, Rižijs, 2007). Niisuguste laste kõnet iseloomustab monotoonsus ja aeglasem kõnetempo. Esineb kõne rütmi muutusi, silbid hääldatakse eraldi ning eksitakse sõnarõhkude asetamisel. Hääldusele on iseloomulik häälikute vahetused või asendused, halvasti nähtavaid häälikuid (k, h) ei hääldata. Mitmesilbiliste sõnade puhul kaovad lõpusilbid. Kõne on agrammatiline ning sõnatähenduse areng on puudulik (Binsol, Raidla, 2005).

Kuulmispuudega lastel võib esineda sotsiaalseid probleeme. Võrreldes kuuljatest eakaaslastega, on kurtidel kooliealistel lastel sageli madal enesehinnang, mistõttu tunnevad nad end tihti tõrjutuna ning üksildasena (Keilmann, Limberger, & Mann, 2007; Colarossi, Kluwin & Stinson, 2002; Heiling, Mejstad, & Svedin, 2008; Reilson, 2005; Knoors & Wauters, 2008). On leitud, et kurtide laste sõprussuhted on ebastabiilsed (Lederberg, Rosenblatt, Vandell, & Chapin, 1987), mis võib olla tingitud tõsiasjast, et lapsed ei mõista sotsiaalseid reegleid ja eesmärke seoses sõprussuhetega (Rachford & Furth, 1986, viidatud Rieffe, 2011). Eelnevalt mainitud uurijad (Hällgren jt, 2008) on aga samas oma uurimuse põhjal teinud ka kaudse järelduse, et kuna kuulmispuudega lapsed on oma puude omapäradest teadlikud, siis on nad suhtlemisel aktiivsemad ning juhivad vestlust, et ennetada arusaamatusi ja suurendada kontrolli partneri vastuste üle.

Kuulmispuudega laste puhul on uuritud staatilist ja dünaamilist tasakaalu ning on ilmnenu, et laste tasakaaluvõimed on eakohase arenguga lastest nõrgemad (Grimsley 1972; Donovan, Gostin, Lindblad, Mattson, Rine & Vergara, 1996). Üldiselt on uurimustes jõutud järelduseni, et kuulmispuudega laste füüsilised võimed on samal tasemel eakohase arenguga

lastega. Seega kuulmispuue otseselt laste motoorset arengut ei mõjuta (Geddes, 1978; Lieberman, 2011; Ellis, Butterfield & Lehnhard, 2000).

Nägemispuudega lapsed. Nägemispuude tõttu on esmajoones raskendatud visuaalse teabe vastuvõtt ja töötlemine. Nägemispuudeid esineb erinevatel raskusastmetel. Need võivad ilmuda näiteks alanenud nägemisteravuses, vaatevälja ebatäiuslikkuses, värvipimeduses või on tegemist täieliku pimedusega (Laas & Raud, 2007). Tuntuim klassifikatsioon nägemispuuete jaoks on koostatud Maailma Tervisehoiuorganisatsiooni poolt. Antud klassifikatsioonis on nägemispuudega isikud jaotatud viite erinevasse rühma nende nägemisteravuse ja vaatevälja ulatuse põhjal. Esimesse kolme rühma kuuluvaid inimesi nimetatakse nõrgaltnägijateks ning kahe viimase rühma omaid pimedateks (Vassenin, 2003).

Nägemisprobleemidega laste kognitiivseid võimeid iseloomustab taju ebatäpsus, aeglus ja ahtus, mis raskendavad oluliselt esemete äratundmist, nende vormi ja teiste väliste tunnuste eristamist (Laas & Raud, 2007). Võimalikult täpse ettekujutuse saamiseks esemetest on vaja erinevaid ja mitmekülgeid kogemusi (Bishop, 1996). Samuti väsivad lapsed nägemist nõudva töö puhul kiiresti ning neil on halb ruumitaju (Kõiv, 2008).

Peamiseks puuduseks pimedalaapse sotsiaalses arengus on pilkkontakti puudumine, mis raskendab emotsionaalse seose tekkimist suhtlemisel. Pimedatel lastel puudub võimalus jäljendada teiste inimeste tundeväljendusi — nad ei näe teiste rõõmsat, vihast ega kurba nägu, samuti iseenda tundeväljenduste mõju välismaailmale. Seetõttu puudub neil ägedate tunnete väline väljendus (Kõiv, 2008). Sotsiaalse arengu toimimiseks on lapsel vaja saavutada füüsiline kontakt ümbritseva keskkonnaga (Bishop, 1996). Kõivu sõnul (2008) katsub nägemispuudega laps meeleda inimeste nägu, et aru saada selle inimese emotsioonidest.

Kõivu (2008) sõnul hakkavad pimedad lapsed reeglina rääkima hiljem kui nägijad. Nad läbivad oma kõne arengus samad etapid mis nägijad lapsedki, kuid sageli puudub neil teadmine sõnade täpsest tähendusest. Mida nõrgemad on lapse käelised oskused ja mida vähem ta objekte uurib läbi erinevate tajukanalite, seda suuremad on erinevused tema sõnade kvaliteedis ja tüübis võrreldes nägijate lastega.

Sekundaarselt kannatab raske nägemispuudega laste puhul nende motoorne areng. Nägemiskontrolli puudulikkuse tõttu on vähenenud lapse liikumisaktiivsus, probleeme on liigutuste täpsuse ja kiirusega ning esineda võivad koordineerimisvõimehäired (Laas ja Raud, 2007;

Bishop, 1996). Oluliselt kannatab ka peenmootorika, eriti silma-käe koostööd eeldavad oskused. Näiteks leidis Brambring (2007), et pimedad lapsed vajavad vähemalt kaks korda sama palju aega kui tavalised lapsed, et omandada tööriista (nt lusikas, tass, trummipulk) käsitlemise oskus. Raske nägemispuudega lastel võib esineda stereotüüpseid liigutusi (Kõiv, 2008) ning sageli tekivad need olukordades, mis eeldavad tõsist pingutamist.

Kehapuudega lapsed. Kehapuuded on küllaltki varieeruv nähtuste ring sõltuvalt tekkepõhjuse algusajast, raskusest ning intensiivsusest. Esindatud on nii püsivad seisundid kui ka kulgevad haigused. Kõrgesaar (2002) leiab, et kehapuuded avalduvad eelkõige toimetulekupiirangutena, mille ületamiseks on vaja rohkesti abivahendeid ja võtteid. Kõige suurema allrühma (ligi 90% liikumispuudega lastest) moodustavad lapsed, kellel on diagnoositud varajane lapseea tserebraalparalüüs ehk PCI (Häidkind, 2008).

Esmaselt on PCI-ga lapsel kahjustunud motoorne areng. Lastel on probleemid lihastoonusega (spastilisus, rigiidsus, hüpotoonia), tahtlike liigutuste sooritamisega (piiratus või võimetus neid sooritada), tahtmatute liigutustega. Lisaks esineb tasakaalu- ja koordinatsioonihäireid, patoloogilisi reflekse jne (RHK-10, 1999). Neil raskendatud kõigi põhiliigutuste kujunemine: pea hoidmine, istumine, roomamine, käimine ja ka seismine (Mastjukova, 1991). Liikumiskahjustused on lastel erineva ulatusega – osadel on rohkem kahjustunud käed, teisel jalad (Babenkova, Ippolitova, Mastjukova, 1980). Liigutussfääri ning sageli kaasneva silmalihaste kahjustuse tagajärjel on käe ja silma koostöö puudulik. PCI puhul kaasnevad sageli sünkineesiad (kaasnevad liigutused, mis tahtmatult saadavad põhiliigutust) ning patoloogilised stereotüüpsed liigutuskombinatsioonid, mis takistavad liigutuste täpsuse arengut. See omakorda raskendab lapse joonistamise ning kirjutamise oskuste, eneseteeninduse oskuste arengut (Babenkova, jt, 1980).

Kognitiivsete oskuste areng võib olla häiritud kas primaarselt (terviseportaal inimene.ee andmetel esineb vaimse arengu mahajäämus 35% PCI-ga lastest) või sekundaarselt (ümbritseva keskkonna taju on raskendatud nägemisvälja piiratusest ning neil puudub võimalus esemetega käelisel tegeleda (Babenkova, jt, 1980). Haynes ja Pindzola (2004) toovad välja, et 50–60% PCI-ga lastest on vaimselt mahajäänud. Mõtlemisprotsessidest valmistab neile raskusi analüüs ning süntees — probleeme esineb arvutamise- ja lugemisoskuse omandamisel (Babenkova jt, 1980).

Babenkova (jt, 1980) sõnul on osadel PCI-ga lastel kahjustunud pilgu fikseerimine ning eseme saatmine pilguga, mistõttu võib neil koolis esineda probleeme tähelpanu püsivusega.

Kõne arengu pidurdus seostub eelkõige düsartria või alaaliaga (Babenkova, jt, 1980). Ülemäärase lihaspinge või lõtvuse tõttu on kahjustunud laste kõne hääduslik pool – nt artikulatsiooniaparaadi mittetahtlikud liigutused ja liigutuste ebatäpsus. Nii võib kõne olla kohati aeglane, katkendlik ja monotoonne (Mastjukova, 1991).

Sotsiaalsete oskuste arengut takistab see, et lastel on liikumisprobleemidest tulenevalt eakaaslastest võrreldes piiratum keskkond, kus suhelda. Nad on sageli madala enesehinnanguga, abitud ja kaotavad kiirelt huvi (Babenkova jt, 1980). Samuti väsivad nad pingutust nõudvate ülesannete lahendamisel kiiresti ning see võib väljenduda motoorse rahutusena – tugevnevad sundliigutused, ilmub süljevoolus või grimasside tegemine (Babenkova jt, 1980; Mastjukova, 1991). PCI-ga lastele on iseloomulik kiire meeoleu vaheldumine — kord on nad lõbusad ja lärmakad, siis aga muutuvad kurvameelseks ning kergesti ärrituvaks (Babenkova jt, 1980; Mastjukova 1991).

Kõnepuudega lapsed. Kõnepuude korral on lapse arengus tegemist sellise kõrvalekaldega, mis põhjustab suuremaid või väiksemaid raskuseid kas enese väljendamisel või teiste kõne mõistmisel. Sotsiaalsele normile ei vasta kas kogu kõnetegevus (kõneloome- ja taju, suuline ja kirjalik kõne) või selle komponendid (Kongi, Heinmets jt, 2012). Eristatakse orgaanilisi kõnepuudeid (bioloogiline algpõhjus on teada) ja funktsionaalseid kõnepuudeid (põhjus pole teada). Kõneprobleeme, mida pole põhjustanud mõni teine arenguhälve (vaimupuue, õpiraskused, vaegkuulmine), nimetatakse esmaseks (primaarseks) kõnepuudeks. Sekundaarsena ehk sümptomina kaasnevad kõnepuuded vaimupuude, õpiraskuste, vaegkuulmise, mitmete emotsionaal- ja käitumisraskuste ning kehapuute korral (Kõrgesaar, 2002).

Kõnepuuded avalduvad näiteks hääduspuuetena (üksikute häälikute, silbistruktuuri ja/või väldete häädamisel), häälepuuetena (hääletus, kähisev või ninakõlaline hää) ja kogelusena, mille puhul on tegemist kõne tempo ja voolavuse häirega (Hallap, Padrik, 2013). Esineb ka kõne tempo häireid (liiga kiire või aeglane) ning düsartriat, mis tuleneb kesknärvisüsteemi kahjustusest. Alaalia (lapseea afaasia) korral esinevad olulised raskused kõne mõistmisel ja/või kõnelemisel. Koolieelses eas esineb kõnepuuetest kõige sagedamini alakõnet, mille puhul on tegemist mitme kõnekomponendi mahajäämusega ealise arenguga võrreldes (Kõrgesaar, 2002).

Kognitiivse võimekuse mahajäämuse esinemine ja selle ulatus sõltub kõnepuudest. Alakõne puhul on reeglina pidurdunud kogupsüühika areng (tajud, kujutused, mälu, mõtlemise kõrgemad vormid, tahte- ja tundevald, isiksuse omadused) (Kõrgesaar, 2002). Eakohaselt ei arene kaemuslik-kujundiline ja verbaal-loogiline mõtlemine (Padrik, 2006). Vaimset mahajäämust esineb ka düsartria puhul (Hallap, Padrik 2013).

Kõnepuudega lastel esineb mahajäämust ka sotsiaalses arengus. Probleemid esinevad suulisel eneseväljendusel ning raskusi valmistab teiste kõnest aru saamine ja kirjaliku teksti mõistmine. Kuna suuline kõne on nende jaoks raske, siis nad pigem väldivad erinevaid suhtlussituatsioone (Kongi, Heinmets jt, 2012). Nende jaoks on keeruline luua suhteid eakaaslastega. Shuvarova ja Sevastyanov (2006) jõudsid järelduseni, et 56 % - l kõnepuuetega lastest esineb käitumisprobleeme. Ka Dockrell, Lindsay ja Strand`i (2007) uurimuse tulemustest on näha, et kõnepuuetega lastel on kõrgem risk käitumisprobleemide avaldumiseks kui nende eakaaslastel. Lapsed võivad sagedamini olla ärevad, agressiivsed, pahatahtlikud, depressiivsed, madala enesehinnanguga või foobilised (Shuvarova & Sevastyanov, 2006).

Kõnepuudega võib kaasneda motoorikahäireid, näiteks düsartria korral on artikulatsiooniparaadi töö häiritud. Düsartriale on iseloomulik lõtv (perifeerne) või spastiline (tsentraalne) halvatus. Düsartriat iseloomustab lihaste üle- või alatoonus, sundliigutused, reflekside elavnemine, nõrgenemine või kadumine (arefleksia). Samuti on häiritud kinesteetiline tajus, mis omakorda raskendab ja takistab häälusliigutuste sooritamist (Hallap, Padrik, 2013).

Emotsionaalsete ja käitumishäiretega lapsed. Emotsionaalsete- ja käitumishäiretega laste puhul on häiritud isiksuse areng ning suhted kaasinimestega. See omakorda põhjustab stressi nii lapsele endale kui ka tema lähedastele (Haljaste, 2009). Emotsionaal- ja käitumishäiretega lapsed jaotatakse kahte rühma (Kõrgesaar, 2002): väljapoole suunatud emotsionaal- ja käitumishäiretega lapsed ja sissepoole suunatud emotsionaal- ja käitumishäiretega lapsed. Antud häired võivad esineda nii iseseisvalt kui ka koos teiste erivajadustega (Kongi, Heinmets jt, 2012). Väljapoole suunatud käitumist iseloomustab püsivus, vahelesegamine, teiste tülitamine, kaklemine, õpetaja eiramine, vaidlemine, valetamine ning ülesannete täitmise poolelijätmine. Sissepoole suunatud käitumine väljendub napis suhtlemises kaaslastega, suhtlemisoskuse puudulikkuses ning põhjusega kartlikkusena (Kõrgesaar, 2002). Mõlema suuna puhul napib lastel oskusi, et reageerida erinevates olukordades adekvaatselt (Häidkind, 2008). Levinuim väljapoole suunatud

emotsionaal- ja käitumishäire on aktiivsus- ja tähelepanuhäire (edaspidi ATH) ning sissepoole suunatud häiretest esineb sageli lapsega depressiooni ning ärevust (Tropp, 2010).

Emotsionaal- ja käitumishäiretega laste kõige suuremaks probleemiks on sotsiaalne areng. Sageli ei märka nad sotsiaalseid signaale normaalsel viisil (Haljaste, 2009; Jegorova, Veisson, 2009). ATH-ga lastel on raskusi tähelepanu suunamise ja hoidmisega (Haljaste, 2009; Jegorova, Veisson, 2009). Sellest tulenevalt on nad sageli hajevil, rahutud ning impulsiivsed (Veisson, 2005). Raskusi esineb dialoogis oma järjekorra ootamisega, vastab enne küsimuse lõppu ning katkestab teiste juttu (Tropp, 2010). Nad omandavad raskustega sotsiaalseid oskusi erinevate olukordadega toimetulekuks ning tagajärjeks on konfliktid eakaaslastega. Seetõttu kipuvad nad olema tõrjutud kaaslaste, aga vahel ka õpetajate poolt (Rogers, 2008). Samuti on lastele iseloomulikud meeleolukõikumised.

Teine osa lastest tõmbub endasse, jääb pigem õpetajale märkamatuks ning väldib pingutamist, et hoiduda negatiivsetest hinnangutest. Depressioonis laps on kurvameelne ning silma torkab huvide ja elurõõmu kadumine (Tropp, 2010). Masendunud meeleolu väljendub ka mängus, muuhulgas võib esineda näiteks mänguasjade lõhkumist ning surmast rääkimist. Raskusi esineb kaaslastega suhtlemisel — võib esineda kergesti ärrituvust, agressiivsust kaaslaste suhtes ning üksiolemise eelistamist. Ärevuse puhul on laps teatud olukordades pinges ja rahutu ning püüab vältida ärevust tekitavaid olukordi (Tropp, 2010).

Emotsionaal- ja käitumisraskustega lastel võib esineda probleeme ka kognitiivses valdkonnas. ATH-ga lastel on probleemne tähelepanu koondamine ning hoidmine, nad ei märka detaile ning tekivad hooletusvead. Raskusi on oma tegevuse planeerimisega, iseloomulik on esemete kaotamine ja unustamine (Tropp, 2010). Sageli jätab laps oma tegevused lõpetamata ning tema tähelepanu on stiimulite poolt kergesti kõrvale juhitav (Haridus- ja teadusministeerium, 2015). Sissepoole suunatud käitumise puhul esineb samuti probleeme keskendumise ning meeldejätmisega. Depressiooni korral ei suuda laps oma võimeid ja oskusi kasutada ning seetõttu kannatab ka õppimine (Tropp, 2010).

On leitud (Nõmme, 2005), et ATH-ga lapsed vajavad lisaks emotsionaalsele ja sotsiaalsele arendamisele abi ka motoorses arenguvaldkonnas. Neil esineb probleeme nii üld- kui ka peenmotoorikas (Rander, 1999). Rasked on ülesanded, kus on vajalik hea silma-käeliigutuste koordineerimine. ATH-ga lapsi iseloomustab ülemäärane aktiivsus ja impulsiivsus — nihelemine, käte-jalgade liigutamine, suutmatus ühe koha peal püsida, raskused rahulikult mängimisel ning

füüsiline väsimatus (Tropp, 2010, Veisson, 2005). Depressiooni ja ärevuse puhul esineb lastel kehalisi kaebusi (nt pea- ja kõhuvalu), millele arstid objektiivset seletust ei suuda leida (Tropp, 2010).

Autismispektri häiretega lapsed. Autismispektri häirete all mõistetakse vastastikuse sotsiaalse mõjutamise ja suhtlemise kvalitatiivset kahjustust, millega kaasneb huvide ning tegevusaktiivsuse piiratus, stereotüüpsus ja monotoonne korduvus. Tegemist on püsivate, kõikides olukordades esinevate häiretega, mis varieeruvad avaldumise intensiivsuse poolest (RHK-10, 1999). Eristatakse lapsi, kellel esineb vähesel määral kõrvalekaldeid eakohasest arengust (Aspergeri sündroom) ning neid, kellel esineb probleeme suuremal määral (perversiivne arenguhäire, sealhulgas autism) (Noonan, 2006).

Antud lastel esineb mahajäämust kognitiivses arengus. Autismi korral võib leida kõiki IQ väärtusi, kuid $\frac{3}{4}$ juhtudest esineb oluline vaimne mahajäämus (RHK-10). Aspergeri sündroomi puhul on intellekt normis. Talu, Kibini ja Randma (2001) sõnul tajub autismiga laps maailma tavapärasest erinevalt. Raskusi esineb nii info vastuvõtmisel, töötlemisel kui ka selle edastamisel. 1970ndate alguses tehtud uurimused näitasid, et autismiga lapsel pole kahjustatud meelegaorganeid, vaid saadud muljete seostamine ja nende tähenduse mõistmine. Autismiga lapsel puudub võime ja sisemine vajadus struktureerida ning seostada saadud informatsiooni erinevaid elemente (Jørgensen & Trillingsgaard, 1997).

Autismispektri häiretega laste probleemiks on ka olulised erinevused või mahajäämus kommunikatsioonivaldkonnas ning sotsiaalses arengus. Niisuguse häirega lastele on omane silmside puudumine suhtlemisel või esineb seda vähe. Nad paistavad eemalolevad ning ümbritsevast keskkonnast ja inimestest mitteteadlikud olevat (Noonan, 2006). Autismiga lapsed ei mõista tagamõtet, ei saa aru sotsiaalsest suhtlemisest, ei mõista mängureegleid ning neil on puudulik kujutlusvõime ja uurimiskäitumine (Talu, Kibin, Randma, 2001). Lisaks on nad Noonani sõnul (2006) väga tundlikud keskkonnamuutuste suhtes ning vanematel on neid raske rahustada. Esineb ka ülemäärast kiindumust ebatavalistesse asjadesse.

Autismispektri häiretega lastel on häirunud ka kõne areng. See on tingitud osaliselt sotsiaal-emotsionaalse piiratuse tõttu, teisalt tuleneb kognitiivsete protsesside puudulikkusest (Jørgensen & Trillingsgaard, 1997). Paljud autismiga lapsed ei räägi üldse või ütlevad vaid mõne üksiku sõna, iseloomulik on ehholaalid (Grunewald, 1999). Nad võivad kasutada lause asemel üht

või kahte sõna, et oma mõtet edasi anda või siis võtavad kaaslaste käe, et millelegi osutada, kuna ei leia selleks õigeid sõnu (Bleach, 2008; Butterworth & Harris, 2001). Bleach'i sõnul (2008) võib sõnade tähendusest arusaamine autismiga lapsel võtta kauem aega ja liiga palju sõnu võib ajada ta segadusse.

Autismispektri häiretega laste motoorne areng on samuti teistsugune kui eakohase arenguga lastel. Neile on iseloomulik aeglasem motoorne areng – nad hakkavad hiljem pead tõstma, keerama, istuma, roomama ja kõndima (Heimerl, Lopez, Provost, 2007). Neile on omased ka stereotüüpsed liigutused (RHK – 10, 1999). Uuringutes on spetsiifiliste probleemidena välja toodud veel ka tasakaalu- ja koordinatsiooniprobleemid, liikumise jäljendamise raskused, artikulatsiooniprobleemid, hüpotoonia ning liikumis- ja reageerimiskeskused, mis tulenevad nende taju eripärast (National Research Council, 2001).

Andekad lapsed

Kanada psühholoog Francoys Gagné (2004, viidatud Unt, 2005) leiab, et anne väljendub oskuste süstemaatilise arengu protsessi tulemusena talendis ehk vilumuses mingis valdkonnas. Ta jagab loomupäraseid anded nelja gruppi: intellektuaalsed (loogiline mõtlemine, verbaalsed võimed, mälu jm), loovad (võime probleemi lahendada, originaalsus jm), sotsioafektiivsed (empaatia, taktitunne jm), sensomotoorsed (meelte, koordinatsioon jm alal). Gagné tõlgenduse kohaselt tähendab andekus inimese kõrgel tasemel loomupäraseid võimeid vähemasti ühes neist valdkondadest. Andekad lapsed kuuluvad erivajadustega laste alla, kuna ka nemad vajavad arengupotentsiaalide realiseerimiseks kasvukeskkonna kohandamist (Lindgren & Sutler, 1994).

Intellektuaalselt andekat last iseloomustab kognitiivse arengu kõrge tase. Nende intellekt areneb kiiresti, nad püüavad pidevalt tõstatada probleeme ning neid seejärel ka loovalt lahendada. Üheks näitajatest, mida andeka lapse puhul rõhutatakse, on info töötlemise efektiivsus ning nad paistavad silma ülesande lahendamise kiirusega (Sepp, 2010). Sepa (2010) sõnul on leitud ka erisusi – ülesande lahendamise kiirust võib mõjutada kalduvus pöörata tähelepanu detailidele ning soov täiuslikkuse järele. Neile iseloomulikud jooned on: lapsed märkavad kiiremini seoseid nähtuste vahel; on energilisemad, kõneosavamad, erksa tajuga; tunnevad huvi õpitava vastu; neil on hea keskendumis- ja kujutlusvõime ning tihti ka hea mälu (Veissson, 2008). Lisaks on nad paindlikumad leidma alternatiivseid lahendamise strateegiaid ebaõnnestunud strateegia asemel ning suudavad paremini eristada olulist ebaolulisest (Barfurth, Ritchie, Irving, Shore, 2009).

Samuti on leitud (Sepp, 2010), et andekatele on omane hästi struktureeritud ja funktsioneeriv ning arenenud teadmiste baas, mida saab igal ajal kergesti kasutada.

Sotsiaalses arengus on intellektuaalselt andekatele lastele iseloomulik enesekesksus ning halb kriitikataluvus. On oluline, et täiskasvanu ei suruks maha lapse iseseisvust ning loovust (Uusikylä, 1993). Andekaid iseloomustab veel üldine emotsionaalne tundlikkus (Schuler, 2000). Nende puhul on täheldatud püüdu maskeerida oma andekust, et saavutada sotsiaalne aktsepteerimine oma eakaaslaste poolt (Robinson, 2002).

Erakordselt loovad lapsed eristuvad teistest juba lasteaias (Gagné, 2000). Neid iseloomustab originaalsus kunsti valdkonnas ning ka mängus. Seansomotoorselt andekad lapsed on osavad spordis, muusikas või käsitöös. Sotsioafektiivselt andekad lapsed on head suhtlejad igapäevaelus nii õpetajate kui ka klassikaaslastega (Gagne, 2000). Loovate, sotsioafektiivsete ja sensomotoorsete võimete avaldumiseks on väga oluline, et laps puutuks kokku vastavate tegevusvaldkondadega – olulised on kunstitarvete kättesaadavus, muusikainstrumendi õppimine, kaaslastega koosolemine, füüsiline treening jne (Gagne, 2004, viidatud Unt, 2005).

Tänapäeval on aktuaalne topelterivajaduse mõiste, mida kasutatakse laste puhul, kellel lisaks andekusele esineb ka füüsiline või emotsionaalne puue või õpiraskused (Betts & Neihart, 1988/2009, viidatud Sepp, 2010). Lupart ja Toy (2009) on välja toonud kuus peamist topelterivajaduste gruppi: andekad lapsed, kellel esineb raske tervisehäire või puue; andekad lapsed spetsiifilise õpiraskustega; andekad lapsed autismi ja intellektipuudega; andekad lapsed Aspergeri sündroomiga; andekad lapsed aktiivsus- ja tähelepanuhäirega ning andekad lapsed sensoorse puudega (kuulmine, nägemine). Topelterivajadustega laste tuvastamine on väga raske, kuna nende andekusest tulenevad tugevused varjavad nende nõrkusi ja nad paistavad olevat keskmiste võimetega lapsed (Betts ja Neihart, 1988/2009, viidatud Sepp, 2012).

Sobitus- ja erirühmades käivate erivajadustega laste hulgas võib leida mitmesuguste hariduslike erivajadustega lapsi, sealhulgas ka neid, kel esineb andekuse mõne alaliigi tundemärke. Lasteaia personali kõige suuremaks väljakutseks on lapse arengutasemest korraliku ülevaate saamine, et sellele toetudes planeerida õpetamist ja koostööd tugispetsialistide ning perekonnaga. Kui erivajadustega laps jõuab koolikohustuslikku vanusesse, on neil vajalik teha kokkuvõte (lapse koolivalmidus, lasteaias pakutud abi) ja otsustada, mida soovitada üleminekul järgmisele haridusastmele.

Koolivalmidus

Koolikohustus algab septembrikuus kõigil Eesti riigis elavatel lastel, kes saavad enne jooksva aasta 1.oktoobrit seitsmeaastaseks. Lapsevanemal on õigus taotleda koolikohustuse täitmise edasilükkamist juhul, kui laps pole saavutanud koolieelse lasteasutuse õppekavas kirjeldatud õpitulemusi (ehk pole saavutanud koolivalmidust). Selleks peab vanem esitama avalduse nõustamiskomisjonile ning komisjon võib soovitada koolikohustuse täitma asumist õppeaasta võrra hiljem (Põhikooli ja gümnaasiumi seadus, 2010).

Läbi ajaloo ja riikide kaupa on koolivalmidusele lähenetud erinevalt. Kagan (1990) kirjeldab koolivalmidust kui lapse valmisolekut õppida kooli ning klassi kontekstis. Meisels (1998) leiab, et koolivalmiduse defineerivad last ümbritsevad täiskasvanud läbi pädevuste, mida kooliminev laps peab oskama. Rimm-Kaufman ning Pianta (2000) lähenevad koolivalmidusele läbi ökoloogilise perspektiivi — lisaks lapsele peavad lapse kooliminekuks valmis olema ka tema vanemad, eakaaslased ning kool ise.

Eesti pedagoogid on samuti pakkunud koolivalmiduse defineerimiseks sobivaid lähtealuseid. Enamik leiab, et tegemist on kompleksse mõistega, mis koosneb mitmest ning üksteisest sõltuvast komponendist nagu psühhofüsioloogilisest, vaimsest ning sotsiaalsest valmisolekust (Neare, 1998; Tulva, 1984; Viher, 2002). Viher (2002) peab väga oluliseks, et lapsel oleks välja kujunenud tahtelise käitumise elemendid ning suhtlemisoskus — ta peaks olema valmis täitma kohustusi ja ülesandeid. Häidkind (2013) leiab, et koolivalmiduse mõiste all peetakse tavaliselt silmas konkreetse lapse võimeid, teadmisi ja oskusi erinevates valdkondades, mis võimaldavad jätkata õppimist koolis. Lisaks lasteaias saadud kogemustele mõjutab lapse koolivalmidust lapse kodune keskkond. Koolivalmiduse mõiste juures ei tohi ära unustada ka kooli rolli ehk mil moel suudab kool arvestada lapse individuaalsusega.

Seoses 2008.a. vastu võetud Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekavaga on laste koolivalmiduse hindamine muutunud varasemast detailsemaks. Riiklikus õppekavas on välja toodud üldoskuste ning õppetegevuse valdkondade eeldatavad tulemused 6-7 aastatel lastel, mis võetakse aluseks koolivalmiduse hindamisel. Koolieelse lasteasutuse seaduse (1999/2010) alusel tuleb alates 2011. aastast igale õppekava läbinud lapsele (tema vanemale) lasteaiast kaasa anda koolivalmiduskaart, milles kirjeldataksegi konkreetse lapse arengutulemusi üldoskuste ning õppe- ja kasvatustegevuse valdkondades. Hinnates neist punktidest lähtuvalt laste koolivalmidust on võimalik märgata ka kergemaid erivajadusi, mis igapäevaelus ehk seni pole probleemiks olnud,

aga vajavad üldhariduskoolis algusest peale eraldi tähelepanu. Omaette küsimus on raskemate erivajadustega laste koolivalmiduse hindamine, kuna ka nemad on vanusest lähtuvalt koolikohustuslikud, aga kõikide pädevusteni nad jõuda ei pruugi, seda ka koolipikenduse aasta lõpuks.

Sujuv üleminek kooli

Erivajadustega lapsele on vaja võimaldada võimetekohast õpet nii koolieelses lasteasutuses kui koolis. Ülemineku toetamiseks tuleb võimalikult täpselt teada lapse arengulisi eripärasid, et inimesed, kes hakkavad lapsega tegelema, oskaksid valida sobivat õppematerjali ning kohandada õpikeskkonda. Iga laps, sealhulgas erivajadustega laps, peaks üleminekut kooli tajuma meeldiva ja sujuvana.

Edukus kooliga kohanemisel kajastub laste käitumises klassis ja õpitulemustes (Petriwskyj, Thorpe, & Tayler, 2005). Kagan ja Neuman (1999) leidsid, et lastel, kes kogesid üleminekul lasteaiast kooli raskusi, esines kooliga kohanemisel probleeme, näiteks oli keeruline sõprade leidmine, esines emotsionaalseid ja terviseprobleeme. Cox'i, Early, Pianta ja Taylor'i (2001) läbiviidud uurimusest tulenes, et laste sujuvale üleminekule aitab kaasa individuaalne lähenemine, mis kaasab nii last, lapsevanemat kui ka lasteaeda. Miinuseks sellise lähenemise puhul on suur ajakulu. Koolis aitab sujuvale üleminekule kaasa, kui tulevasel klassiõpetajal on võimalus eelnevalt oma klassi õpilastega tutvuda. Selleks on õpetajal vaja varakult teada saada tulevase klassi nimekiri ning õpilaste arv klassis peaks olema piisavalt väike. Nii saab õpetaja igale kooliastujale individuaalsemalt läheneda. Lisaks aitab kaasa klassiõpetaja osalemine spetsiaalsel koolitusel, mis valmistab teda ette lapsi nende üleminekul toetama.

Sujuva ülemineku toetamisel on lisaks koolile ja lasteaiale suur roll ka lapsevanemal. Clarke (2007) viis läbi uurimuse Singapuri laste ja nende vanemate seas, kus pakkus osadele neist võimaluse osaleda spetsiaalses koolitusprogrammis enne lapse kooli minekut. Tulemuste analüüsist selgus, et antud koolitusprogrammis osalenud perede laste üleminek lasteaiast kooli oli sujuvam. Abi oli sellest nii vanematele kui ka lastele, kes mõlemad said juurde teadmisi, oskusi ja enesekindlust, kuidas uue olukorraga toime tulla.

Eesti lasteaedades toimub lapsevanemate nõustamine peamiselt iga-aastaste arenguestluste käigus. Häidkind (2013) rõhutab arenguestluste tähtsust muuhulgas sujuva ülemineku tagamiseks lasteaiast kooli. Lasteaia õpetajad peaksid andma iga-aastast tagasisidet

lapsevanemale tema lapse arengu kohta, et neil oleks pidevalt ülevaade oma lapse arengust. Arenguestluste kaugem eesmärk peaks olema see, et lapsevanematel ei oleks põhjendamatuid ootusi oma lapse koolivalmiduse osas. Siinkohal on oluline, mil moel ja kuidas lasteaia õpetaja vanemale infot edastab (selgus, konkreetsus, ettepanekud edasiseks).

Saar (2012) uuris Eesti lasteaia õpetajatelt, millest sõltub laste sujuv üleminek kooli nende hinnangutel ning leidis, et õpetajad tähtsustavad kõige enam kooli ning lasteaia omavahelist koostööd. Koostööd soodustaks esmalt see, kui koolidel ja lasteaedadel oleksid laste koolivalmidusele samad nõuded. Samuti pidasid nad oluliseks, et lapsed osaleksid eelkoolides, mis annaks lastele suurema turvatunde kooli minekul. Veel mõjub lapse sujuvale üleminekule positiivselt see, kui esimese klassi õpetaja kasutab võimalikult palju mängulisi võtteid laste õpetamisel.

Mitmetes koolides korraldatakse kooli minevatele lastele ka nii-öelda tutvumispäevi, kus vesteldakse lapsega vanema juuresolekul. Antud jutuajamise eesmärgiks on välja selgitada lapse huvid, oskused ja teadmised. Vestluse atmosfäär peab kindlasti olema pingevaba ja meeldiv – lapsel ei tohiks tekkida ärevust ja hirmu (Kloren, 2008). Mainimata ei saa jätta ka koolikatseid, mille eesmärgiks on valida välja koolile sobivad lapsed. Kui katsetele minnakse põhjendamatute lootustega ning last survestatakse ja soorituseks treenitakse, siis siinkohal sujuvusest rääkida ei saa. Saar (2012) tõi oma magistritöös välja, et lapsed on koolikatsete läbimiseks eelkoolis ning vanemate poolt etteõpetatud. Lapsele õpetatakse kooli poolt oodatavaid teadmisi, milleks laps ei ole veel valmis ning mille õpetamine toimub hiljem teistkordselt I klassis. Kui lapse esimene kogemus seoses kooliga on koolikatsetel läbikukkumine (seda hoolimata suurest pingutamisest), siis mõjub see negatiivselt nii lapse enesehinnangule kui õpimotivatsioonile. Samas aga intellektuaalselt hästi arenenud ning heade suhtlemisoskustega laps võib koolikatsete kaudu jõuda just temale sobivasse keskkonda, mis talle jõukohast vaimset pingutust pakub. Seega oleks väga oluline, et koolikatsetele läheksid vaid need lapsed, kellele nn. eliitkooli kõrgemad nõudmised ka edaspidi täidetavad oleksid ehk siis lapsevanemad vajavad siinkohal oma lapse koolivalmidusest adekvaatset informatsiooni.

Eesti koolides on mitmeid tugispetsialiste, kes aitavad lastel kooliga kohaneda, sealhulgas psühholoog, sotsiaalpedagoog, eripedagoog-logopeed ning hariduslike erivajaduste koordinaator (edaspidi HEV koordinaator). Viimase ülesandeks on hariduslike erivajadustega õpilase arengu toetamiseks vajaliku koostöö korraldamine spetsialistide ja kooli ning lapsevanema vahel

(Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Oluline on kõikide osapoolte vaheline koostöö, et selgitada välja abivajajad õpilased ning et lapsele suunatud abi oleks õigeaegne, sobiv ja piisav.

Koolivalmiduskaart

Koolivalmiduskaart on lasteaia dokument, milles kajastatakse lapse arengu tulemusi üldoskuste ning õppe- ja kasvatustegevuse valdkondades, tuues eraldi välja lapse tugevad ja arendamist vajavad küljed. Koolivalmiduskaardi allkirjastavad selle koostamisel osalenud isikud, sealhulgas õpetajad, tugispetsialistid, lapsevanem ja lasteasutuse direktor. Lapsevanem esitab koolivalmiduskaardi kooli, kus laps asub täitma koolikohustust. Koolivalmiduskaardi vormi kehtestab lasteasutuse direktor lasteasutuse õppekavas (Koolieelse lasteasutuse ..., 2011). Kirjeldatud dokumendi vormistamiseks on kättesaadavad kaks juhendit: Lapse Individuaalsuse Kaardi raames koostatud juhend (Häidkind & Kuusik, 2009; Tiirmaa, 2007) ning Haridus- ja teadusministeeriumi kodulehel ilmunud juhend (2010). Juhendid erinevad hinnatavate valdkondade osas (vt Lisa 1).

Koolivalmiduskaarte on lasteaedades välja antud praeguseks viis õppeaastat. Uuringuid, kuidas on uus vahend rakendunud, on küllaltki vähe. Kunto (2012) uuris oma magistritöös Eesti lasteaedade poolt välja antud esimeste koolivalmiduskaartide sisu ja vormi. Kokku õnnestus koguda 69 kaarti ning analüüsi tulemustest selgus, et kasutatakse nii Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt välja pakutud juhendit kui ka Laste Individuaalsuse Kaardi raames välja töötatud juhendit. Koolivalmiduskaartide sisu uurimisel tuli välja, et lapse arengu kirjeldamisel kasutati riiklikust õppekavast lähtuvat lapse oskuste loetelu (ka tabeli vormis) või vaba kirjeldust. Kõige levinum oli aga kahe eelneva nn segatüüp — kasutati vabas vormis teksti, kuhu oli lisatud ka õppekavast võetud lauseid. Algklassiõpetajate küsitlusest tuli välja, et koolivalmiduskaarte 2011. aastal koolides pigem küsiti, kui ei küsitud. Õpetajad reeglina kohtusid enne oma klassi lastega ja seejärel vaatasid lasteaedade poolt välja antud koolivalmiduskaarte. Need õpetajad, kes enne lapsega kohtumist tutvusid koolivalmiduskaardiga, selgitasid enda hinnangul kiiremini välja abivajajad lapsed.

Koolivalmiduskaarti kui üht sujuva ülemineku tagamise vahendit uuris Mändla (2012), kes küsitles lasteaia- (kokku 88) ja kooliõpetajaid (kokku 43) ning selgus, et koolivalmiduskaardi koostamist pidasid vajalikuks pea pooled (48%) vastajatest. Ligi 30 % kooli- kui ka lasteaiaõpetajatest tõid siiski välja, et koolivalmiduskaardi kasutegur antud hetkel on väike. Nad

leidsid, et enamus koolivalmiduskaartidest ei pruugi kooli jõudagi, kuna selle edastamine on lapsevanemale vabatahtlik ning üksnes lapse tugevuste kirjeldamise abil on raske saada ülevaadet lapse erivajadustest ning arendamist vajavatest külgedest. Autor tõi ettepanekutena välja, et koolivalmiduskaardi koostamise protsessi tuleks kaasata ka lapsevanemaid ning õpetajatele tuleks läbi viia praktilisi koolitusi kaardi täitmiseks.

Tammik (2014) uuris Võrumaa klassiõpetajate hinnanguid koolivalmiduskaardi kohta. Uurimuses osales 53 õpetajat kokku 20-st koolist. Magistritöö tulemustest selgus, et 63% klassiõpetajatest pidasid koolivalmiduskaardi esitamist kooli vajalikuks ning 30% õpetajatest leidsid, et see on üsna vajalik, 7% vastanutest jäid neutraalseks. Autori sõnul tõid kõik osalejad negatiivse poolena välja selle, et koolivalmiduskaardil olev hinnang võib olla subjektiivne, eriti kui see on koostatud ühe inimese poolt ning kõik sõltub lasteaiaõpetaja pädevustest. Samas peaks erivajadustega laste koolivalmiduskaardi koostamine olema meeskondlik töö, kuhu on kaasatud erinevad lasteaias töötavad spetsialistid. Veel selgus, et kõige olulisemaks infoks koolivalmiduskaardil peavad Võrumaa kooliõpetajad (83% vastanutest) teavet rakendatud tugiteenuste kohta.

Paaliste (2014) uuris esimese klassi õpetajate (kokku 44) ja HEV koordinaatorite (kokku 52) seisukohti koolivalmiduskaartide kohta. HEV koordinaatorid ja klassiõpetajad tunnevad puudust kokkuvõtte osa (lapse tugevad ja nõrgad küljed, hinnang koolivalmidusele) ning lapsele pakutud tugiteenuste täpsemast kirjeldusest, seda just erivajadustega laste puhul. Uuringust selgus veel, et koolivalmiduskaartidelt pakub HEV koordinaatoritele enam huvi ülevaade rakendatud tugiteenustest, lapse arengukirjeldus üldoskuste kaupa ning arengukirjeldus õppe- ja kasvatustegevuste valdkondades. Kõige vähem oluliseks peetakse üldandmete osa. Iseloomustusest soovitakse rohkem saada informatsiooni arengulise mahajäämuse ilmingute kohta kui valdkondade kohta, kus laps enda eeldatavaid oskusi ületab.

Nii Mändla (2012), Tammiku (2014) kui ka Paaliste (2014) uurimuste tulemused näitasid, et klassiõpetajad peavad koolivalmiduskaarti vajalikuks. Nad leiavad, et vaja oleks välja töötada riiklikult ühtlustatud laste arengu hindamise meetodika ja suunised, et lasteaia õpetaja poolt kirja pandud informatsioon oleks objektiivne ning usaldusväärne. Ainult nii saab vahend aidata kaasa sellele, et koolis klassiõpetaja ja HEV koordinaator pakuksid lapsele kiiresti ja asjakohaselt abi.

Koolivalmiduskaart on oma olemuselt lapse iseloomustus, kuna sisaldab nii arengu kirjeldamist kui ka analüüsi. Et iseloomustuse koostamiseks pole olemas universaalset juhendit,

võivad iseloomustused struktuurilt olla väga erinevateks. Unt (1955) uuris doktoritöös õpilaste iseloomustamist klassijuhatajate poolt. Tema tööst selgus, et kui õpetajatele ette anda punktide kaupa koostatud küsimustikud, siis iseloomustuse koostamisel vastati samuti punktide kaupa ilma seoseid loomata laste erinevate külgede vahel. Lisaks toob selline lähenemine iseloomustusse palju kordusi ning ebatäpsusi, kuna mitmed küsimused põimuvad omavahel. Veel mainib Unt, et informatiivsema iseloomustuse koostamiseks on vajalik 1) lähtuda iseloomustamisel kindlast õpilase tundmaõppimise programmist ehk milliseid õpilase omadusi tuleks õpetajal jälgida ning kirjeldada ja 2) teha pidevalt märkmeid lapse arengu kohta. Seega on vaja, et klassijuhatajal oleks psühholoogialaseid teadmisi, millele toetudes iseloomustusi koostada.

Laste individuaalse arengu hindamisega hakati lasteaedades sihipärasemalt tegelema seoses eelmise riikliku õppekavaga, alates 1999.a (Jürimäe & Treier, 2008). Laste arengu hindamise ja erivajaduste identifitseerimise teemadel üliõpilasi koolitav õppejõud Palts (2007) on oma artiklis välja toonud mitmeid soovitusi ja ettepanekuid hea iseloomustuse kirjutamiseks. Tema sõnul on oluline, et

- iseloomustus annaks edasi võimalikult täpse ja konkreetse informatsiooni lapse kohta - milline on tema põhiprobleem, mis situatsioonides see avaldub ning kas ja millist abi on laps lasteaias seni saanud;
- iseloomustuse koostamisel tuleb teha kindlaks adressaat ning sellest lähtuda iseloomustuse üles ehitamisel. On vahe, kas iseloomustust koostatakse psühhiaatrile või esimese klassi õpetajale - rõhutada tuleb just selle konkreetse asutuse/inimese jaoks olulisi aspekte;
- arvesse võetakse lapse vanust ning kirjeldatakse põhjalikumalt just neid arenguvaldkondi, kus on tema peamised probleemid. Kindlasti tuleb tähelepanu pöörata, et iseloomustus ei jääks puhtalt probleemide üles loetlemiseks, vaid kirjeldada tuleks seda, milles ja kuidas lapsel probleemid esinevad;
- ollakse väga kriitiline terminite kasutamisel ja lausete sõnastamisel, kuna see on sageli aluseks edasise otsuste tegemisel lapse kohta ning on äärmiselt oluline, et lugeja mõistaks teksti samamoodi nagu selle kirjutaja mõtles. Iseloomustuse lugemisel ei tohiks lugejal tekkida hetke, kus ta peab ise tuletama, mida on mõeldud;
- lisaks sidusale tekstile on hea iseloomustuse puhul oluline tasakaal tehtavate üldistuste ja neid illustreerivate näidete vahel. Näited toetavad üldistusi ning annavad lugejale konkreetsema ettekujutuse lapse probleemidest;

- üritatakse lapse probleemi pigem kirjeldada kui lihtsalt tähelepanekuid üles loetleda. See aitab vältida üleliigset hinnangute andmist iseloomustuse koostamisel ja eelarvamuste tekkimist lugejal.

Nugin ja Veisson (2008) kirjutavad, et tänapäeval liigutakse hindamisel keskkonnamudeli kasutusele võtmise poole. Sellega seoses üritatakse lapse hindamisel kaasata võimalikult palju lapsega kokku puutuvaid isikuid (nt logopeed, eripedagoog, lapsevanem, õpetaja jne). Lisaks rõhutavad nad, et oluline on hinnatavate valdkondade rohkus ning lapsekesksus.

Üleminek lasteaiast kooli on väljakutse iga lapse jaoks, eriti aga erivajadustega lastele. Et üleminek toimuks võimalikult sujuvalt, on õpetajal oma edasise töö planeerimiseks vaja olla kursis konkreetse lapse tugevuste ja probleemidega. Erivajadustega lastele kehtib ühe lasteaia piires sama koolivalmiduskaardi vorm nagu teistele asutuse lastele. Omaette juhendit erivajadustega laste koolivalmiduse hindamiseks välja töötatud ei ole ning koolivalmiduskaardil puudub eraldi lahter erivajaduste nimetamiseks. Seega peaks lapse võimalikud erivajadused selguma koolivalmiduse kaardi sisust tervikuna.

Magistritöö eesmärk

Kõrgesaar (2002) kirjutab, et hariduslike erivajadustega lapsed ei suuda õppida tavaarenguga lastega samal tasemel ning nad vajavad individuaalset lähenemist. Võgotski teooria kohaselt peaks maksimaalse arengu saavutamiseks töö lapsega toimuma tema lähimas arengu tsoonis ehk arengutasemel, kus õpilane sooritab ülesandeid vähese abiga. Niisugune individuaalne lähenemine aga eeldab, et õpetajal on lapse võimetest korralik ülevaade - millised teadmised/oskused on lapsel juba olemas ning millised on kujunemisjärgus.

Erivajadusi on väga erinevaid ning probleemsed valdkonnad varieeruvad vastavalt erivajadustele, samuti võivad erinevad erivajaduste liigid samal lapsel omavahel kombineeruda. Alates 2011. aastast rakendatav koolivalmiduskaart on täiendav samm selles suunas, et klassiõpetajad saaksid oma tulevaste õpilastega juba eelnevalt tutvuda ning oma tööd planeerida, seejuures lapse võimeid ning eripärasid arvestades. Nii on võimalik üleminekut lasteaiast kooli lastele sujuvamaks muuta.

Käesoleva magistritöö eesmärk on analüüsida sobitus- ja erirühmadest kooli minevatele erivajadustega lastele koostatud koolivalmiduskaarte ning selgitada välja levinumad ja paremad viisid, kuidas koolivalmiduskaartidel laste erivajadused kajastuvad. Uurimus koosneb kahest

osast: esimeses osas analüüsitakse lasteaegade poolt välja antud erivajadustega laste koolivalmiduskaarte ning teises osas viiakse läbi ankeetküsitlus klassiõpetajate ja HEV koordinaatorite seas.

Töö uurimisküsimused on:

1. Millised on levinumad viisid lapse erivajaduste kirjeldamiseks koolivalmiduskaartidel? Toetudes seadusandlusele, uurimustele ja praktilisele kogemusele, on võimalikud järgmised variandid:

- 1) Lapse erivajadused on koolivalmiduskaardis kajastatud läbi pakutud ja soovitatavate tugiteenuste (logopeediline/eripedagoogiline abi, individuaalne arenduskava, tugiisik, rehabilitatsiooniplaan, ujumine, massaaž, füsioteraapia).
- 2) Lapse erivajadusi näitab see, et õppekava järgi on tema üldine arengutase sarnane nooremale vanusele.
- 3) Erivajadused on kirjeldatud nii, et millega laps toime ei tule riikliku õppekava järgi.
- 4) Erivajadustele viitab diagnooside välja toomine koolivalmiduskaardil.
- 5) Erivajadused ilmnevad läbi selle, et lapsele soovitatakse eriklassi, -kooli või individuaalset õppekava.
- 6) Erivajadustele viitab see, et laps on saanud koolipikendust.

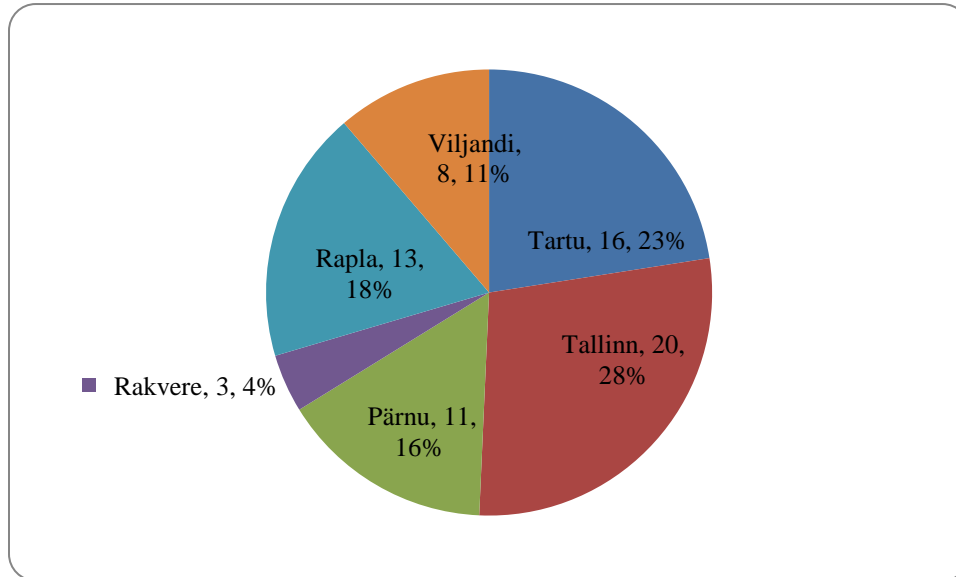
2. Milliste koolivalmiduskaartide alusel saab lugeja (klassiõpetaja, HEV koordinaator) paremini aru, et tegemist on erivajadustega lapsega? Esimene hüpotees on, et HEV koordinaator ja klassiõpetaja toetuvad koolivalmiduskaartide lugemisel ja mõtestamisel (milliste erivajadustega on tegemist) eelkõige tugiteenuste loetelule (Paaliste, 2014; Tammiste, 2014).

Teine hüpotees on, et paremini tuntakse koolivalmiduskaardilt ära kõnepuudega laps.

Meetod

Valim

Uurimuses analüüsiti 71 koolivalmiduskaarti kümnest erinevast koolieelsest lasteasutusest, mis asusid kuues erinevas maakonnas. Koolivalmiduskaarte edastanud lasteaedade jaotumine maakondade kaupa on ära toodud joonisel 1. Kõige enam koolivalmiduskaarte saabus Tallinnast (22 kaarti) ja kõige vähem Rakverest (3 kaarti).



Joonis 1. Uurimuses osalenud lasteaiad maakondade kaupa, % koolivalmiduskaardi esitanud lasteaedade arvust (N= 71).

Koolivalmiduskaartide kogumisel oli oluline kriteerium, et erivajadustega laps käiks lasteaia sobitus- või erirühmas. Erirühmadest edastati kokku 69 kaarti ning sobitusrühmadest 2 kaarti. Erirühma koolivalmiduskaartidest 66 kaarti olid tasandusrühmadest ning 3 kaarti kehapuuetega laste rühmadest. Keeleliselt jagunesid koolivalmiduskaardid kaheks – eestikeelsed ja venekeelsed. Eestikeelseid kaarte edastati kokku 61 ning venekeelseid 10. Kõik venekeelsed kaardid olid tasandusrühmadest.

Uurimuse teise osa valimiks olid kaks HEV koordinaatorit ja kaks klassiõpetajat (vt tabel 1). Klassiõpetajate ja HEV koordinaatorite valikul lähtuti nende tööstaažist, eripedagoogilisest ettevalmistusest ja kokkupuutest koolivalmiduskaartidega. Küsitluse valiti osalejad järgmiste kriteeriumite järgi:

- 1) kogenud klassiõpetaja (vähemalt 10 aastase staažiga);
- 2) algaja klassiõpetaja (viimase aasta üliõpilane klassiõpetaja õppekaval);

- 3) HEV koordinaator eripedagoogilise täiendkoolituse (160 tundi) kaudu;
- 4) HEV koordinaator eripedagoogi haridusega (omandatud eripedagoogika magistrakraad).

Tabel 1. *Küsitluses osalenud spetsialistid (N=4)*

Vastajad	Haridus	Staaž (töötatud aastad)	Kokkupuude koolivalmiduskaartidega	Töökoht
	eripedagoog	4		üldhariduskool
HEV koordinaatorid	klassiõpetaja (täiendkoolitus 160 tundi)	1	lugenud paljusid	erakool
	klassiõpetaja	27		üldhariduskool
klassiõpetajad			lugenud mõningaid	
	klassiõpetaja (viimase aasta tudeng)	1		erakool

Mõõtevahendid

Tegemist on kvalitatiivse uurimismeetodiga, kus tekste analüüsitakse nii töö autorite poolt kui ka tekstide tegelike sihtrühmade esindajate poolt (Laherand, 2008). Lisaks võrreldakse saadud tulemusi omavahel.

Uurimuse esimeses osas kasutati andmekogumismeetodina dokumentatsiooni ehk *koolivalmiduskaartide analüüsi*. Koolivalmiduskaardid jagati sisu alusel gruppidesse vastavalt magistritöö 1. uurimusküsimuse juures välja toodud variantidele.

Kõiki koolivalmiduskaarte grupeerisid kaks töö autorit teineteisest sõltumatult. Enne kaartide lugemist tekitati mõlemale lugejale Exceli tabel, kus oli punktidenä välja toodud erinevad erivajaduste väljendamise viisid (lähtuti uurimisküsimuses 1 välja pakutud variantidest). Koolivalmiduskaardil tõmbas kumbki autor joone alla kohtadele, mis väljendasid lapse erivajadusi ning pärast iga kaardi lugemist tehti märged Exceli tabelisse vastavalt sellele, mil moel lugeja hinnangul erivajadust väljendatud oli. Kõik kaardid loeti läbi mõlema autori poolt ning pärast esmakordset analüüsimist võrreldi tabeleid. Need kaardid, mille puhul tekkisid eriarvamused, loeti koos uuesti läbi ning analüüsiti allajoonitud lauseid/märksõnu. Kaardid (4),

mille osas eriarvamused püsisid, anti üle vaatamiseks töö juhendajale ning jaotati gruppidesse ühise arutelu järel. Venekeelsete koolivalmiduskaartide lugemisel kasutati arusaamatuks jäänud lausete puhul *googletranslator*´i abi. Venekeelsete kaartide lugemisel eriarvamusi ei tekkinud. Kaarte (2), mida ei suudetud analüüsi käigus rühmitada, kuna töö mõlema autori hinnangul ei avaldunud lapse erivajadused ühelgi moel, käsitletakse antud uurimuses kui erandeid. Need kaardid jäeti edasisest tulemuste analüüsist välja ehk järgnevas analüüsis kasutati 71st kaardist 69 kaarti (s.o. 97% saabunud kaartidest).

Seejärel jaotati kaardid (N=69) teistkordselt rühmadesse vastavalt sellele, milliseid erivajadusi neil oli kajastatud. Rühmad moodustati teoorias välja toodud erivajaduste liigituse alusel: intellektipuue, spetsiifiline arenguhäire, kuulmispuue, nägemispuue, kehapuue, kõnepuue, emotsionaal- ja käitumishäired, autismispektri häire, andekus. Nüüd moodustati Exceli tabel erinevate teoorias kajastunud erivajaduste liikide kohta. Koolivalmiduskaardil vaatasid kaks töö autorit üksteisest sõltumatult üle kohad, mis väljendasid lapse erivajadusi ning pärast iga kaardi lugemist tehti märge Exceli tabelisse vastavalt sellele, millisele erivajadusele antud laused/märksõnad viitasid. Kõik kaardid loeti läbi mõlema autori poolt ning pärast esmakordset analüüsimist võrreldi tabelleid. Need kaardid, mille puhul tekkisid eriarvamused, loeti koos uuesti läbi ning analüüsiti allajoonitud lauseid/märksõnu kuni leiti üksmeel.

Uurimuse teises osas kasutati *kirjalikku ankeeti* klassiõpetajatele (vt Lisa 2) ning HEV koordinaatoritele (vt Lisa 3). Küsimustiku esimeses osas pidid HEV koordinaatorid ja klassiõpetajad vastama üldistele küsimustele oma haridustaseme ja töökogemuse kohta. Teises osas paluti neil analüüsida nelja erinevat erivajadustega lapse koolivalmiduskaarti. Küsitlusse valitud kaardid olid võimalikult variatiivsed — autorite hinnangul väljendus kolmel kaardil kaks ning ühel kaardil neli erivajadust. Kajastatud olid järgnevad erivajadused: spetsiifiline arenguhäire, emotsionaal- ja käitumishäire, kõnepuue, kehapuue, intellektipuue, kuulmispuue, autismispektrihäire ja andekus. Kaardid said valitud ka selle alusel, et erivajadused väljendusid koolivalmiduskaartidel mitmes kohas ja erineval viisil (kaartide maht 2- 4 lk).

Pärast iga kaardi läbilugemist pidid küsimustiku täitjad otsustama, mis erivajadustega nende hinnangul tegemist on ning välja kirjutama laused/märksõnad, mille alusel nad seda arvasid. Samuti paluti märkida kaardil kajastatud info alusel, mida vajaks konkreetne laps koolis vastavalt kas klassiõpetajalt või HEV koordinaatorilt. Küsimustiku lõpus said vastajad avaldada arvamust, kas erivajadustega lapse ning eakohase arenguga lapse koolivalmiduskaardid peaksid

olema vormi poolest sarnased või erinevad. Lisaks tuli vabas vormis täpsustada, mida tuleks lasteaia poolt koostatud erivajadustega laste kaartidel kindlasti ära märkida, et kool saaks tagada lapsele võimalikult sujuvat üleminekut lasteaiast kooli ning võimaldada sobivat õpikeskkonda.

Protseduur

Sobitus- ja erirühmadest erivajadustega laste koolivalmiduskaartide kogumine toimus 2014. a jaanuarist märtsini. Et koolivalmiduskaarte antakse lasteaedades välja alates 2011.a, tähendab, et koolivalmiduskaardid oli võimalik saata nelja aasta kohta. E-kiri (vt Lisa 4) palvega edastada koolivalmiduskaarte saadeti 33 erinevasse sobitus- või erirühmadega lasteaeda üle Eesti. Kõikidesse mittevastanud lasteaedadesse saadeti kolm nädalat hiljem korduskiri. E-kirjadele vastati 19 lasteaiast ning erivajadustega laste koolivalmiduskaarte edastas neist omakorda 10 lasteaeda. Ülejäänud ühendust võtnud lasteaedades ei saadetud kaarte erinevatel põhjustel – andmekaitse seadusele viidates, antud lasteaiast polnud antud ajavahemikul erivajadustega lapsi kooli läinud, koolivalmiduskaardid ei vastanud uuringu tingimustele (sobitus- või erirühmade lapsed). Vastavalt Isikuandmete kaitse seadusele eemaldati enne analüüsi kaartidelt kõik isikuandmed, magistritöö kaitsmise järgselt kaardid hävitatakse.

Uurimuse teises osas kasutatud ankeedid edastati vastajatele paber kandjal koos välja valitud koolivalmiduskaartidega. Vastajad leiti antud uurimistöö autorite töökohtade kaudu ning eelnevalt kontrolliti nende sobivust (esindasid erineva taustaga sihtgruppe, kes koolivalmiduskaartidega kokku puutuvad). Kõiki vastajaid juhendati lisaks ankeedil välja toodud instruktsioonidele ka suuliselt. Küsimustiku täitmiseks anti aega üks nädal.

Uurimuses kasutati kvalitatiivse (suunatud sisuanalüüs) andmeanalüüsi meetodeid (Laherand, 2008). Uurimustulemuste analüüsimisel kasutati andmetöötlusprogrammi MS Excel.

Tulemused

Magistritöö tulemused on kirjeldatud uurimisküsimuste järjekorras. Esmalt on analüüsitud kogutud koolivalmiduskaarte: millistes kaardi osades väljendatakse koostajate poolt erivajadusi sagedamini ning kuivõrd on lugejale (töö autoritele) äratuntavad erivajaduste liigid. Seejärel kirjeldatakse klassiõpetajate ning HEV koordinaatorite küsitluse tulemusi ja võrreldakse neid autorite poolt tehtud analüüsiga.

Erivajaduste kirjeldamine koolivalmiduskaartidel

Koolivalmiduskaardilt saab lapse erivajaduste kohta aimu mitmest kohast. Gruppide moodustamisel lähtuti esialgu uurimisküsimuse 1 juures välja pakutud variantidest (6) ja neile lisandus analüüsi käigus veel 2 varianti/gruppi: erivajadused on kajastatud läbi arendamist vajavate külgede; erivajadused on kajastatud kahe või enama eelnimetatud variandi kombineerumise kaudu.

71 koolivalmiduskaardi analüüsi tulemusel (vt tabel 2) selgus, et erivajaduste väljendamiseks koolivalmiduskaardil kasutati kõige sagedamini erivajaduste kirjeldamist läbi pakutud ja soovitatavate tugiteenuste (57 kaarti, so 80 %). Kõige enam olid lapsed kaartide põhjal saanud logopeedilist abi (45 kaarti). Lisaks oli erivajadustega lastele pakutud ka eripedagoogilist abi (29 kaarti), ujumist (10 kaarti), massaaži (9 kaarti), individuaalset arenduskava (8 kaarti), füsioteraapiat ehk ravivõimlemist (7 kaarti), tugiisiku teenust (3 kaarti), tegevusteraapiat (3 kaarti) ning ühel kaardil oli välja toodud lapsele koostatud isiklik rehabilitatsiooniplaan.

Väga suur hulk oli kaarte (55 kaarti, so 77 %), kus erivajadusi kajastati kahes või enam kaardi osas. Kõige sagedamini (23 kaarti) kombineerusid omavahel järgmised variandid: tugiteenused, üldine arengutase sarnane nooremale vanusele ja laps ei tule toime riikliku õppekavaga. 21 kaardil kombineerusid omavahel variandid: tugiteenused ja soovitus jätkamiseks erikoolis või -klassis ning 18 kaardil kombinatsioon: tugiteenused, üldine arengutase sarnane nooremale vanusele, laps ei tule toime riikliku õppekavaga ja soovitus jätkata erikoolis või -klassis.

Sageduselt järgmine grupp oli koolivalmiduskaardid (54 kaarti, so 76%), kus kasutati erivajaduste väljendamiseks kirjeldust, millega erivajadustega laps õppekava järgi toime ei tule. Siinkohal kirjeldati peamiselt eeloskusi matemaatikas ja emakeeles, kuid toodi välja ka eeldatavate õpitulemuste mitteomandamist sotsiaalses ning füüsilises arengus.

Tabel 2. Koolivalmiduskaartide grupid erivajaduste kajastamise koha ja viisi alusel

Grupid	Kaartide arv (N=71)	% üldarvust	Näited (muutmata kujul erinevatelt kaartidelt)
tugiteenused	57	80	Tugiisik; ujumine; logopeediline ja eripedagoogiline abi; individuaalne arengukava (IAK); massaaž; tegevusteraapia.
gruppide kombineerumine	55	77	tugiteenused, üldine arengutase sarnane nooremale ja ei tule toime riikliku õppekavaga; tugiteenused ja erikooli või eriklassi soovitus; tugiteenused, üldine arengutase sarnane nooremale, ei tule toime riikliku õppekavaga ja erikooli või eriklassi soovitus.
ei tule toime riikliku õppekavaga	54	76	Ei oma õiget hääldest, puudub aktiivne kõne; ei suuda valdavalt enda emotsioone valitseda; ei oska väljendada enda soove; vajab mõningast abi riietumisel; õige pliatsihoid pole kujunenud.
arendamist vajavad küljed	36	51	Kõne ja sõnavara, füüsiline, psüühiliste protsesside arendamine; tähtede õigekiri; lühijutu koostamine pildi alusel; mäng ja sotsiaalsed oskused; eeloscused emakeeles ja matemaatikas.
üldine arengutase sarnane nooremale	35	49	Sõnavara eakohasest madalam tasemel; sõnavara ei vasta eale; ei ole kõnes eakohaseid üldmõisteid; eeloscused matemaatikas ja eesti keeles ei vasta eale.
erikooli või eriklassi soovitus	25	35	Soovitati väikerühma, väikeklassi, lihtsustatud ja toimetuleku õppekavaga kooli, väiksemat kollektiivi; suunati nõustamiskomisjoni sobiva kooli valikuks.
diagnoos	7	10	Down'i sündroom; hüperaktiivne; spastiline tetraparees; PCI.
koolipikendus	3	4	Nõustamiskomisjoni otsustega määratud koolipikendus.
erivajadus ei väljendunud	2	3	-

Erivajadusi kajastati läbi arendamist vajavate külgede 36 kaardil ehk protsentuaalselt peaaegu pooltel kaartidel (51%). Kõige enam toodi arendamist vajavate külgedena välja kõnet,

sõnavara ning psüühilised protsessid. Mitmel kaardil oli rõhutatud vajadust arendada lapse eeluskuseid emakeeles ja matemaatikas ning sotsiaalseid oskusi. Paaril kaardil oli arendamist vajava küljena välja toodud käitumine, kuhu oli ka lisatud soovitus koostada lapsele käitumise tugikava.

Samuti peaaegu pooltel kaartidel (35 kaarti, so 49%) väljendusid erivajadused läbi selle, et lapse üldine arengutase vastas nooremale eale. Enamasti toodi välja, et lapse kõne ei ole eakohane, vihjati peamiselt puudujääkidele sõnavaras ja jutustamisoskuses. Siinkohal toodi samuti välja eeluskusi matemaatikas ja eesti keeles, mis eale ei vastanud.

25 kaardil, so 35% juhtudest oli erivajadusi kajastatud läbi selle, et lapsele oli soovitatud eriklassi või -kooli. Siin võeti arvesse ka kaardid, kus soovitati lapsele õppimist väiksemas klassikollektiivis.

Tunduvalt vähem kajastusid koolivalmiduskaartidel erivajadused läbi välja toodud diagnooside (7 kaarti, so 10%) ning rakendatud koolipikenduse aasta kaudu (3 kaarti, so 4%). 2 tasandusrühma kaarti eristusid sellega, et kummalgi töö autoril ei õnnestunud leida kaardilt infot, mis viitaks lapse erivajadustele. Antud koolivalmiduskaardid jäeti edasisest analüüsist välja.

Erivajaduste liigid koolivalmiduskaartidel

Tasandusrühmade laste koolivalmiduskaarte oli saadetud kaartide hulgas kõige rohkem. Rühmadesse suunamise määruse (Lapse erilasteaeda või –rühma vastuvõtmise ning väljaarvamise alused ja kord, 2010) järgi käivad tasandusrühmades segatüüpi spetsiifilise arenguhäirega ja kõnepuudega lapsed. Järgnevalt kirjeldatakse, millised erivajaduste liigid olid kõikidel analüüsitud koolivalmiduskaartidel (N=69) äratuntavad kahele töö autorile, kes toetusid analüüsil nii teooriaosale kui oma kogemustele. Tulemused on esitatud tabelis 3.

Ootuspäraselt kajastati koolivalmiduskaartidel kõige rohkem kõnepuuet (50 kaarti, so 72%), mis esines paljudel juhtudel (19. kaardil) koos teiste erivajadustega (nt kehapuue, kuulmispuue, intellektipuue). Kolmel kaardil oli kõnepuue välja toodud ka diagnoosina (kahel kaardil Downi sündroomist tingitud alakõne II aste, düsartria).

Intellektipuue väljendus 21 kaardil (30%). Enamikel koolivalmiduskaartidel kajastus intellektipuue läbi selle, et oli kirjeldatud lapse tunnetustegevuse mahajäämust ning antud soovitus suunata laps edasi lihtsustatud või toimetulekuõppe õppekavaga kooli. Ühel kaardil oli kerge vaimne alaareng välja toodud diagnoosina. Lapse emotsionaal- ja käitumishäire oli

äratuntav 20 kaardil (29 %) ning peamiselt oli kirjeldatud aktiivsus- ja tähelepanuhäiret. Emotsionaal- ja käitumisraskustele viitasid probleemid tähelepanuga ning raskused emotsioonidega toime tulemisel.

Kehapuue kajastus 17 lapse koolivalmiduskaardil (25 %). Enamasti viitas kehapuudele lapse mahajäämuse kirjeldus üld- ja peenmotoorika valdkondades ning tema nõrgem toimetulek eneseteenindusega (üle takistuste astudes on ebakindel, võib komistada; ei tule toime ise riietumisega; ei suuda pliiaitsit õigesti käes hoida). Mõnel kaardil oli välja toodud ka diagnoos (PCI, spastiline tetraparees).

Spetsiifiline arenguhäire väljendus seitsmel koolivalmiduskaardil (10 %), kus oli välja toodud väike ühtlane mahajäämus kõikides arenguvaldkondades. Kuuel kaardil (9 %) väljendus erivajadus autismispektrihäire näol, mille puhul esines lapsel selgesti probleeme sotsiaalses valdkonnas (mängureeglite mittemõistmine, puudulik kujutlusvõime, tundlik keskkonnamuutuste suhtes). Kõrvalkaldeid eakohasest arengust esines pigem vähesel määral, mis omakorda viitab Aspergeri sündroomile.

Neljal kaardil esines viiteid lisaks teistele erivajadustele (kõnepuue, autismispektrihäire, emotsionaal- ja käitumishäire, intellektipuue) ka andekusele. Kahel kaardil oli rõhutatud lapse häid matemaatilisi oskusi. Nimelt oli lapse arengu tugevate külgede all esimesel juhul välja toodud, et laps on matemaatikas andekas ja vajab lisaülesandeid ning teisel kaardil, et laps suudab vähemalt 50ne piires arvutada. Ülejäänud kahe kaardi põhjal võib järeldada, et tegemist on loovalt andekate lastega. Neist esimese käelised tööd on koolivalmiduskaardi koostajate sõnul fantaasierikkad ja originaalsed. Teise lapse puhul oli tugevate külgede juures välja toodud, et laps on musikaalne ning osav näitlemises.

Ühel kaardil (1 %) väljendus erivajadus kuulmispuudena. Kuulmispuudele viitas kõne valdkonna kirjelduses välja toodud info, et laps kasutab suhtlemisel sõrmendeid ja viipeid, samas kui tunnetustegevus oli lapsel arenenud eakohaselt. Arendamist vajavate külgede all on samuti välja toodud soovitus, et võimalusel kasutada lapsega suhtlemisel viipeid ja sõrmendeid, mis soodustaks lapse vaimset arengut tervikuna. Ühelgi koolivalmiduskaardil ei kajastunud nägemispuudele viitavaid tunnuseid.

Tabel 3. Koolivalmiduskaartidel kajastunud erivajaduste liigid

Erivajadus	Kaartide arv (N=69)	Protsent %	Näited (muutmata kujul erinevatelt kaartidelt)
Kõnepuue	50	72	Kõnes esinevad hääliku- ja silbistruktuuri puuded. Sõnavara eakohasest madalamal tasemel nii mahult kui tähenduselt. Sõnavara ei vasta eale. Ei oska oma mõtteid väljendada.
Intellektipuue	21	30	Laps mõistab lühikesi korraldusi igapäevastes tegevustes situatsioonist lähtuvalt. Tema arengutasemest lähtuvalt pole võimalik matemaatika valdkonda kirjeldada. Poiss tajub ümbritsevat maailma erinevate meelte kaudu.
Emotsionaal- ja käitumishäire	20	29	Vajab pidevalt täiskasvanust tugiisikut, kes teda rahustaks ja suunaks osalema tegevustes. Vajab oodatavate käitumis- ja suhtlemismustrite kujunemisel positiivset eeskuju.
Kehapuue	17	25	Poiss on spastilise tetrapareesiga laps. Tasakaal ja koordineerimine on häirunud. Üldine aeroobne vastupidavus ja lihaskõuetugevus on madal. Üle takistuste astudes on ebakindel, võib komistada. Tüdruku kõnd on hemipareetiline.
Spetsiifiline arenguhäire	7	10	Arendamist vajavad täiendavalt enne kooli: üld- ja peenmotoorika, mäng ja sotsiaalsed oskused, tunnetustegevus, eelõpetused matemaatikas ja emakeeles.
Autismispektri häire	6	9	Poiss eelistab mängida omaette. Lapsel on oluline teada päeva tegevuste järjestust, mis võimaldab tal end eelnevalt häälestada. Tema jaoks on olulised kokkulepped.
Andekus	4	6	Arvutab 50 piires, eriliselt musikaalne, käelised tööd fantaasiarikkad, vajab matemaatikas lisäülesandeid.
Kuulmispuue	1	1	Suhtlemisel kasutab viipeid ja piiratud arvul sõnu. Alustas lasteaias sõrmenüüde õppimist.

Tabel 3 põhjal võib väita, et tasandusrühmadesse on sattunud ka lapsed teiste erivajadustega, kes suunamise määruse alusel ei ole sellesse rühma sobilikud. Näiteks kehapuudega lapsed peaksid käima erirühmas, kuid kõigist kehapuudega laste kaartidest (17) pärinesid 14 tasandusrühmadest ning vaid 3 kehapuudega laste erirühmadest. Tasandusrühmadest oli pärit nii kergema kehapuudega lapsi (kohmakus, nõrk lihastoonus, raskused tasakaaluga, koordineerimishäired), kui ka raskema kehapuudega lapsi (spastiline tetraparees, PCI).

Töö autorite poolt tehtud analüüside kokkuvõtteks võib öelda, et erivajaduste liigid sagedamini kombineeruvad kui esinevad puhtal kujul. Seega on ootuspärane, et koolivalmiduskaartidel pigem ei grupeerita lapsi ühe või teise erivajaduse liigi alla, vaid tuuakse esile kõik olulisemad tunnused, mida lapsi õpetades märgata ja hinnata on õnnestunud. Samamoodi võib selgitada seda, miks tasandusrühma lapsed on tegelikkuses palju mitmekesisem seltskond kui rühmadesse suunamise määrus ette näeb. Lisapõhjus on tõenäoliselt see, et tasandusrühmad on Eesti kõige levinum erirühmatüüp (Kala, 2007) ning seega lapsele tõenäoliselt ehk kodulähedasem ka.

Kaartide analüüsimisel esines ka probleeme – mõned kaardid olid väga lühikesed ja pealiskaudsed (mitmel kaardil oli näiteks tunnetustegevuse ja/või kõne valdkonna kirjeldamisel kogu info „on eakohane“ ning mitmetel ühest lasteaiast pärit kaartidel oli märgata lausete kordumist erinevate laste kirjeldamisel), mistõttu oli raske neis kajastatud erivajadusi määratleda. Siinkohal võib olla üheks põhjuseks asjaolu, mis selgus ka Mändla (2012) magistritööst – kooli- ja lasteaiatõpetajate arvates on koolivalmiduskaardi kasutegur väike, kuna see ei pruugi kooli jõudagi. Nii ei pööratagi kaardi täitmisele nii palju tähelepanu ning seda nähakse pigem kui üht kohustuslikku dokumenti, mis tuleb lapsele lasteaiatõpetades kaasa anda, mitte kui informatiivset abivahendit lapsega edasi tegelevale spetsialistile.

Klassitõpetajate ja HEV koordinaatorite arvamused

Uurimuse teine osa oli selle kohta, kuidas koolivalmiduskaartide vastuvõtjad koolis (sihtgruppide esindajad) neid tõlgendavad. Töö autorite poolt valiti analüüsiks välja neli koolivalmiduskaarti (KVK 1- 4), mis erinesid nii kajastatud erivajaduste liigi kui ka kaardi pikkuse ja põhjalikkuse osas. Küsitlusele vastajad pidid välja kirjutama, mis erivajadustega on nende hinnangul tegemist ning laused/märksõnad, mille alusel nad seda otsustasid. Vastavalt välja kirjutatud lausetele/märksõnadele otsustasid autorid, millisest kaardi osast ja väljendusviisist erivajaduste kohta infot aluseks võeti (tugiteenused, noorem iga, õppekava jne). Tabelis 4 on näha, mil moel väljendused erivajadused koolivalmiduskaartidel ankeedi täitnud spetsialistide arvates.

Analüüsides vastuseid selgus, et kõik HEV koordinaatorid ja klassitõpetajad tõid välja, et koolivalmiduskaartidel kajastati erivajadusi läbi selle, millega laps ei tule toime riikliku õppekava alusel (väljendus kõigil kaartidel kõigi spetsialistide arvates). Kahel kaardil (KVK3 ja KVK4)

tõid kõik vastajad välja, et erivajadused kajastuvad läbi selle, et lapse üldine arengutase sarnaneb nooremale vanusele. HEV koordinaatorid tõid kahel kaardil välja ka tugiteenuste kasutamise (KVK1 ja KVK2). Klassiõpetajad seda eraldi välja ei toonud. Teisi erivajaduste kajastumise gruppe küsitlusele vastanud välja ei toonud.

Analüüsi tulemustest selgus, et töö autorid lugesid erivajadusi välja rohkematest kohtadest kui vastajad. Vastupidiselt püstitatud hüpoteesile, et koolivalmiduskaartide lugemisel ja mõtestamisel toetuvad spetsialistid eelkõige tugiteenuste loetelule, ei märkinud tugiteenuseid kumbki klassiõpetajatest ning HEV koordinaatorid tõid seda osaliselt välja (eripedagoogi haridusega – KVK1, KVK2 ja KVK3 ning täiendkoolituse kaudu eripedagoog – KVK2). Kõik vastajad tõid välja seda, millega ei tule laps toime lähtuvalt riiklikust õppekavast (neljast kaardist kolme kaardi juures toodi seda ühiselt ka välja). Rohkem ühtisid autorite arvamused HEV koordinaatorite hinnangutega.

Tabel 4. Erivajaduste väljendumise koht ja viis koolivalmiduskaartidel autorite, HEV koordinaatorite ja klassiõpetajate arvamusel

	KVK1	KVK2	KVK3	KVK4
töö autorid	ei tule toime riikliku õppekavaga, tugiteenused, arendamist vajavad küljed, erikooli või eriklassi soovitus	ei tule toime riikliku õppekavaga, tugiteenused, üldine arengutase sarnane nooremale	ei tule toime riikliku õppekavaga, üldine arengutase sarnane nooremale	ei tule toime riikliku õppekavaga, tugiteenused, üldine arengutase sarnane nooremale, erikooli või eriklassi soovitus
HEV koordinaator eripedagoogi haridusega	tugiteenused, arendamist vajavad küljed, ei tule toime riikliku õppekavaga	tugiteenused, ei tule toime riikliku õppekavaga	üldine arengutase sarnane nooremale, ei tule toime riikliku õppekavaga	üldine arengutase sarnane nooremale, ei tule toime riikliku õppekavaga, tugiteenused
HEV koordinaator täiendkoolituse kaudu	ei tule toime riikliku õppekavaga	tugiteenused, ei tule toime riikliku õppekavaga	üldine arengutase sarnane nooremale, ei tule toime riikliku õppekavaga	üldine arengutase sarnane nooremale, ei tule toime riikliku õppekavaga
kogenud klassiõpetaja	arendamist vajavad küljed, ei tule toime riikliku õppekavaga	ei tule toime riikliku õppekavaga	üldine arengutase sarnane nooremale	üldine arengutase sarnane nooremale, ei tule toime riikliku õppekavaga
algaja klassiõpetaja	ei tule toime riikliku õppekavaga	ei tule toime riikliku õppekavaga	üldine arengutase sarnane nooremale, ei tule toime riikliku õppekavaga	üldine arengutase sarnane nooremale, ei tule toime riikliku õppekavaga
Kokku (milles oli üksmeel)	ei tule toime riikliku õppekavaga	ei tule toime riikliku õppekavaga	üldine arengutase sarnane nooremale	üldine arengutase sarnane nooremale, ei tule toime riikliku õppekavaga

Märkus: KVK – koolivalmiduskaart

Küsitluse käigus pidid vastajad välja tooma ka erivajaduste liigid, mis nende arvates koolivalmiduskaartidel kajastusid. Analüüsi käigus (vt tabel 5) selgus, et klassiõpetajate ning HEV koordinaatorite hinnangud laste erivajaduste osas kattusid osaliselt. Lisaks tuli vastajatel välja tuua, millist informatsiooni vajaksid nad täiendavalt antud koolivalmiduskaartidelt, et olla

kindel, millise erivajaduse liigiga on tegemist. Ja lõpuks paluti klassiõpetajatel/HEV koordinaatoritel pärast iga koolivalmiduskaardi lugemist saadud informatsiooni põhjal välja tuua, mida see laps vajab koolis klassiõpetajalt või HEV koordinaatorilt.

Esimesel kaardil oleva info põhjal otsustasid kõik vastanud ja töö autorid, et lapsel esineb kõnepuue. Mõlemad klassiõpetajad ning HEV koordinaator täiendkoolituse kaudu leidsid, et lapsel esineb ka emotsionaal- ja käitumishäire (põhjendusena toodi välja laused “on raskusi oma emotsioonide valitsemisega“, „väldib ärevust tekitavaid situatsioone“). Eripedagoogi haridusega HEV koordinaator märkis lisaks kõnepuudele, et lapsel esineb intellektipuue (kirjutus põhjendusena „mitmes kohas toodi välja tunnetustegevuse arendamise vajadus“). Kahe autori hinnang eelnevalt oli, et antud koolivalmiduskaardil on kajastatud spetsiifilist arenguhäiret ja emotsionaal- ja käitumishäire, millele viitavad raskused kõigis valdkondades ning ka arendamist vajavate külgede all oli välja toodud mitmeid aspekte sotsiaalse käitumise valdkonnast („distsipliin vajab suunamist“, „vajab abi käitumissituatsioonide analüüsimisel“, „vajab korrale kutsumist“, „on raskuseid emotsioonide valitsemisel“). Seega jäädi eriarvamusele lapse kognitiivsete võimete ja sotsiaalsete oskuste eakohasuse osas. Esimese koolivalmiduskaardi puhul tõid HEV koordinaatorid välja, et nemad vajaksid rohkem informatsiooni toimunud uuringute kohta ning soovitusi edasiseks õppetööks – milline õppekava lapsele sobiks, kas erikool või tavakool. Klassiõpetajad ei vajanud mingit lisainfot.

Mõlemad HEV koordinaatorid tõid välja, et nemad peaksid kindlasti korraldama vestluse vanematega – HEV koordinaator täiendkoolituse kaudu soovitaks vanematele lapse arengu toetamiseks koolipikendust ning HEV koordinaator eripedagoogi haridusega uuriks täiendavalt eelnevate uuringute kohta ning seejärel lepiks nendega kokku ka koolisiseste spetsialistide järgnevad uuringud. Klassiõpetajad tõid välja individuaalse õppekava koostamist ja rakendamist eesti keeles ning käitumise tugikava koostamist.

Teise kaardi puhul jagunesid arvamused kaheks: kogenud klassiõpetaja ning HEV koordinaator eripedagoogi haridusega leidsid, et lapsel esineb kuulmispuue („suhtlemisel kasutab viipeid“, „alustas sõrmendite õppimist ...“). Algaja klassiõpetaja ja HEV koordinaator täiendkoolituse kaudu märkisid, et tegemist on kõnepuudega („piiratud arvul sõnu“, „suhtlemisel kasutab viipeid“). Lisaks tõid kogenud klassiõpetaja ja HEV koordinaator täiendkoolituse kaudu ühe erivajaduste liigina välja kehapuue („raske liikuda“, „ei suuda tasakaalu hoida“, „vajab abi riietumisel“). Kahe autori hinnang eelnevalt oli, et sellel kaardil on kajastatud kuulmispuuet

(millest tuleneb suhtlemise eripära) ning kehapuuet. Selle kaardi puhul tõid nii klassiõpetajad kui ka HEV koordinaatorid välja, et sooviksid täpsemat informatsiooni erivajaduste kohta. HEV koordinaatorid lisasid täiendavalt, et vajaksid seda nii kõne kui ka tunnetusetevõime valdkonnas. HEV koordinaator eripedagoogi haridusega tõi välja samuti vajaduse arstitõendi järele, kus oleks kirjas informatsioon lapse kuulmispuude kohta.

Eripedagoogi haridusega HEV koordinaator tõi taas välja vanematega vestluse korraldamise, et saada informatsiooni eelnevate uuringute kohta. Samuti lisas ta, et tuleks korraldada koolipoolne uuring selgitamiseks, milliseid viipeid laps suhtlemisel kasutab. HEV koordinaator täiendkoolituse kaudu tõi välja, et tuleks jätkata rehabilitatsiooniplaani, koostada lapsele individuaalne õppekava ning suunata ta õppima hariduslike erivajadustega laste klassi. Mõlemad klassiõpetajad leidsid, et neilt võiks see laps vajada oskust temaga suhelda kasutades samu vahendeid ehk viipeid ja sõrmendeid.

Kolmanda kaardi puhul tõid töö autorid ja kõik vastajad välja kõnepuude (põhjendused „lapse sõnavara ei vasta ealistele normidele“, „esinevad raskused tekstiloomel“). Eripedagoogi haridusega HEV koordinaator ning kogunud klassiõpetaja tõid antud kaardi puhul erivajadustena välja veel andekuse („tahab õppida, uurida, katsetada“, „oskab vähemalt 50ne piires arvutada“), sellega nõustusid ka töö autorid. Samas HEV koordinaator täiendkoolituse kaudu leidis, et lapsel on lisaks ka intellektipuue ja spetsiifiline arenguhäire (põhjendused „ülesannete täitmisel kipub kiirustama“, „esineb grammatiliste vormide ebatäpsusi“). Sarnaselt esimese koolivalmiduskaardiga oli enam segadust info tõlgendamisel lapse kognitiivse arengu kohta. Ei ole võimalik, et sama laps on intellektipuudega, normaalse intellektiga (spetsiifiline arenguhäire) ja intellektuaalselt andekas. Seejuures tõid klassiõpetajad välja, et vajaksid lisainformatsiooni rakendatud tugiteenuste kohta. HEV koordinaator eripedagoogi haridusega rõhutas vajadust teada saada, kas psühholoog on uurinud lapse vaimset võimekust ning eriandekust. Samuti lisas ta, et kaardis võiks olla rohkem kirjeldatud lapse tugevusi. Ka HEV koordinaator tõi välja vajaduse psühhiaatrilise uuringu järele – kas lapse arengu eripära on tingitud lihtsalt sellest, et ta pärineb võõrkeelsest perekonnast või on seal mõni muu põhjus.

HEV koordinaatorid tõid taaskord välja vestluse vanematega ning individuaalse õppekava koostamise. HEV koordinaator täiendkoolituse kaudu lisas vajaduse eripedagoogilise ja logopeedilise õpiabi korraldamiseks. Mõlemad klassiõpetajad rõhutasid lapse järjepidevat motiveerimist läbi sõnalise julgustamise ja toetava füüsilise kontakti (näiteks pai tegemine).

Algaja klassiõpetaja tõi veel ka välja eesti keele õppe kohandamise antud õpilase võimetele vastavaks.

Neljanda kaardi puhul, mis oli kõige pikem ja põhjalikum, tõi autorid ja ka kõik vastajad välja kõnepuude, kehapuude ja intellektipuude. Mõlemad HEV koordinaatorid arvasid, et lapsel võib esineda lisaks autismispektri häire (põhjendused „stereotüüpsed tegevused, puudulik mänguoskus“, „sotsiaalsed oskused“). Seda arvasid ka mõlemad töö autorid. Nii HEV koordinaator täiendkoolituse kaudu kui ka kogunud klassiõpetaja nimetasid ühe erivajaduste liigina veel emotsionaal- ja käitumishäiret („nutuhood“, „koosmänguks on vaja täiskasvanut“). Sel koolivalmiduskaardil oli kõige raskemini tõlgendatav valdkond lapse sotsiaalsed oskused. Kõik vastajad tõi välja, et kaart on väga informatiivne (tegemist oli kõige pikema koolivalmiduskaardiga). Samas lisasid HEV koordinaatorid, et vajaksid veel informatsiooni läbiviidud uuringute kohta – kas laps on läbinud kliinilise kompleksuuringu ning kas tal on olemas diagnoos. Nad tõi välja ka soovi saada koolivalmiduskaardilt informatsiooni soovitatava õppekava ning kooli kohta. Tegelikuses oli antud informatsioon sellel koolivalmiduskaardil ka välja toodud, kuid vastajad polnud seda kaardi lõpust märganud.

Mõlemad HEV koordinaatorid ja klassiõpetajad rõhutasid lapsele individuaalse õppekava koostamise vajadust. Eripedagoogi haridusega HEV koordinaator leidis, et seejuures tuleks lähtuda toimetulekutaseme õppekavast, milleks omakorda on vaja psühhiaatrilist otsust ehk uuringutele suunamist. Algaja klassiõpetaja ja HEV koordinaator täiendkoolituse kaudu tõi välja ka tugiisikuteenuse korraldamise vajaduse, kuna laps vajab abi eneseteenindamisel. Antud HEV koordinaator tõi välja ka, et tuleks korraldada logopeediline ning eripedagoogiline õpiabi ja suunata laps õppima hariduslike erivajadustega laste klassi.

Tabel 5. Erivajaduste liikide kajastumine koolivalmiduskaartidel autorite, HEV koordinaatorite ja klassiõpetajate hinnangul

	KVK1	KVK2	KVK3	KVK4
töö autorid	spetsiifiline arenguhäire, emotsionaal- ja käitumishäire	kuulmispuue, kehapuue	kõnepuue, andekus	intellekti-, kõne- ja kehapuue, autismspektrihäire
HEV koordinaator eripedagoogi haridusega	kõne- ja intellektipuue	kuulmispuue	andekus, kõnepuue	autismspektrihäire, intellekti-, keha- ja kõnepuue
HEV koordinaator täiendkoolituse kaudu	kõnepuue, emotsionaal- ja käitumishäire	keha- ja kõnepuue	kõne- ja intellektipuue, spetsiifiline arenguhäire	kõne-, intellekti- ja kehapuue, emotsionaal- ja käitumishäire (iseegi autistlikud jooned)
kogenud klassiõpetaja	emotsionaal- ja käitumishäire, kõnepuue	keha- ja kuulmispuue	andekus, kõnepuue	keha-, intellekti- ja kõnepuue, emotsionaal- ja käitumishäire
algaja klassiõpetaja	kõnepuue, emotsionaal- ja käitumishäire	kõnepuue	kõnepuue	intellekti-, kõne- ja kehapuue
Kokku	kõnepuue	-	kõnepuue	intellekti-, keha- ja kõnepuue
(milles oli üksmeel)				

Tulemused näitavad, et ka selles analüüsis leidis kinnitust töö teine hüpotees - paremini on äratuntav kõnepuue, kuna selle äratundmisel vastajate arvamused ühtisid kolmel korral neljast. Seejuures tasub märkida, et kõnepuuet oli kajastatud läbi erinevate erivajaduste väljendamise viiside. Näiteks KVK4 puhul tõi tugiteenuseid välja vaid eripedagoogi haridusega HEV koordinaator, kui sama kaardi puhul tõi klassiõpetajad ja HEV koordinaator täiendkoolituse kaudu välja arengu vastavuse nooremale eale ning riikliku õppekava. Ometigi jõudsid kõik vastajad kaarti lugedes arusaamale, et tegemist on kõnepuudega.

Samas on näha, et erinevad lugejad loevad koolivalmiduskaardilt välja erinevat infot. Tundub, et kõige raskem on eristada primaarset probleemi, millest erivajadus tingitud on ning mis on kaasnevad probleemid. Näiteks KVK2 puhul tekkis vastajate seas kaks erinevat arusaama — lapsel on kas kõnepuue või kuulmispuue. Tekib küsimus, kas viibete kasutamine on tingitud kõneprobleemist (laps kuuleb ja mõistab kõnet, kuid enda aktiivne kõne ei ole mingil põhjusel

piisavalt arenenud) või kuulmisprobleemist. Veel on tulemustest näha, et raskusi on spetsiifilise arenguhäire ning intellektipuude eristamisega. Antud asjaolu on mõistetav, kuna ka töö autoritel tekkis mõne koolivalmiduskaardi lugemisel kahtlusi, kumma erivajaduste liigiga on tegemist, kuna kaart oli pealiskaudne. Edasise töö planeerimise jaoks koolis on aga väga oluline see kindlaks teha. Seega on tulemustest näha, et koolivalmiduskaardid ei ole üheselt mõistetavad ning tekitavad lugejates erinevaid arusaamu.

Küsitluste tulemusena selgus, et kõige enam soovitakse lisainformatsiooni kõikvõimalike uuringute kohta, mida laps on juba läbinud. See aitab kooli poolsetele spetsialistidel planeerida enda edasist tööd – kas suunata lapsevanem edasistele uuringutele või viia ise läbi esmane uuring koolis. Klassiõpetajad tõid välja vajadust tugiteenuste rakendamise informatsiooni järele – mida on rakendatud, kas see on aidanud ja mida tuleks jätkata.

Koolivalmiduskaartide lugemisel nägid HEV koordinaatorid enda peamise rollina koostööd lapsevanemaga. Nad tõid välja vajadust korraldada vanematega vestlusi, et neid nõustada ning suunata edasistele uuringutele. Klassiõpetajad nägid enda rolli kui lapse eripärast tulenevalt õppematerjalide ja õpikeskkonna kohandajatena. Nad tõi välja mitmeid meetmeid lapse erivajadustest tulenevate probleemide toetamiseks, mida nad saaksid rakendada kohe kooliaasta alguses tänu koolivalmiduskaardil kajastatud informatsioonile.

Küsimusele, kas erivajadustega laste ning eakohase arenguga laste koolivalmiduskaardid peaksid olema sarnased, vastasid kõik osalejad „jah“. Põhjenduseks toodi, et mõlemal kaardil peaks olema sama struktuur ehk kirjeldatud oleks mõlemal juhul samad valdkonnad. Erivajadustega laste kaartidel tuleks aga kõikide vastajate hinnangul kindlasti ära märkida lapsele *osutatud tugiteenused* ning mõlema HEV koordinaatori arvates ka nende tulemuslikkus ja see, kas laps vajab ka edaspidiselt tugiteenuseid. Algaja klassiõpetaja ettepanek oli välja tuua *eraldi koht erivajadustega lapse iseärasuste kirjeldamiseks ning soovitud*, kuidas peaks last edaspidi toetama. Viimast pidas vajalikuks ka eripedagoogi haridusega HEV koordinaator. Lisaks rõhutas ta koos kogenud klassiõpetajaga, et kui lapsel on *diagnoos* teada, siis võiks ka see olla välja toodud. Eripedagoogi haridusega HEV koordinaator pidas veel oluliseks kirja panna kõik lapsele *tehtud uuringud ja nende tulemused*.

Seega võib kokkuvõtvalt väita, et klassiõpetajad ja HEV koordinaatorid soovivad teada, kui võrd põhjalikult on last uuritud, mis on uuringutelt selgunud (diagnoos) ja milliseid tugiteenuseid laps on saanud. See on pigem info, mida valdab täielikult lapsevanem. Lasteaia

personali soovitusi erivajaduste valdkonnas pidasid huvitaval kombel oluliseks kõige vähem pädev ja kõige enam pädev vastaja.

Arutelu

Seoses koolieelse lasteasutuse seadusega (1999/2010) tuleb alates 2011. aastast igale õppekava läbinud lapsele lasteaiast kaasa anda koolivalmiduskaart, milles kirjeldatakse konkreetse lapse arengutulemusi üldoskuste ning õppe- ja kasvatustegevuse valdkondades. Erivajadustega lastele eraldi koolivalmiduskaardi vormi välja töötatud ei ole. Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli analüüsida sobitus- ja erirühmadest kooli minevatele erivajadustega lastele koostatud koolivalmiduskaarte ning selgitada välja levinumad ja paremad viisid, kuidas koolivalmiduskaartidel laste erivajadused kajastuvad.

Töö esimeseks uurimisküsimuseks oli, millised on levinumad viisid lapse erivajaduste kirjeldamiseks koolivalmiduskaartidel. Väljapakutud variantidest osutus 71 koolivalmiduskaardi kohta kõige enamkasutatavaks erivajaduste väljendamine läbi tugiteenuste loetelu (80% kaartidest). Ka Tammiku (2014) ja Paaliste (2014) magistr tööst selgus, et HEV koordinaatoritele pakub koolivalmiduskaartidelt enim huvi ülevaade rakendatud tugiteenustest. Sama soovisid kõik neli uurimuses osalenud spetsialisti (HEV koordinaatorid ja klassiõpetajad), lisaks pidasid nad oluliseks infot tugiteenuste efektiivsuse kohta ja teavet, millega lapse ei tule toime riikliku õppekava järgi. Hinnati ka soovitusi edaspidiseks. Cox, Early, Pianta ja Taylor (2001) rõhutasid, et sujuva ülemineku tagamiseks on vajalik individuaalne lähenemine. Kõik erivajadustega lapsed on erinevad ning nendega tehtav töö tugivõrgustikus peaks lähtuma lapsest. Võimalikult detailne info tugiteenuste kohta koolivalmiduskaardil annab koolis lapsega edasi töötavatele pedagoogidele aimu, milliste tugiteenuste jätkumist või lisamist on vaja. Et tugiteenuste nimetamist oli palju ja seda hinnati, näitab ühtlasi nende vajalikkust ning ka suhteliselt head kättesaadavust lasteaegade erirühmades (sobitusrühmi esindas vaid kaks koolivalmiduskaarti).

Töö esimene hüpotees, et HEV koordinaator ja klassiõpetaja toetuvad koolivalmiduskaartide lugemisel eelkõige tugiteenuste loetelule saamaks paremini aru, millise erivajadusega on tegemist, leidis seega suures osas kinnitust. See oli kõige levinum viis üle kõikide saadetud koolivalmiduskaartide ja küsitluses toetusid tugiteenuste loetelule pooled vastajatest (HEV koordinaatorid). Kõik neli vastajat tõid aga erivajaduste väljendumise kohana välja märkmed õppekava jõukohasuse kohta – lähtuti sellest, millega laps ei tule toime õppekava alusel.

Kuna erivajadused mõjutavad lapse arengut pigem läbivalt kui üksikute valdkondade kaudu, on ootuspärane, et erivajadusi kajastati sageli ka läbi koolivalmiduskaardi erinevate osade. Samas tuli selliste kaartide lugemisel ette vastuolusid, kus näiteks laps oli lasteaias käies saanud logopeedilist abi, aga kõne areng oli eakohane. Võimalik, et märgiti ära kunagi varem saadud tugiteenus ja laps lasteaias lõpus seda enam ei vajanudki (ehk tugiteenus oli olnud piisavalt efektiivne). Esines ka vastupidiseid olukordi – näiteks oli kõne valdkonna kirjeldamisel pikalt välja toodud, milles laps eksib ja millega ta hakkama ei saa, kuid kaardi lõpus arendamist vajavate külgede juures oli kirjas vaid, et arendamist vajab ainult esinemisjulgus. Siinkohal tuli selgesti välja lapse iseloomustamise problemaatilisus, millele on vihjanud ka Unt (1955) ja Palts (2007). Kui iseloomustust koostada punktide kaupa, siis tekib iseloomustusse palju kordusi ja ebatäpsusi ning ei looda seoseid erinevate külgede vahel. Samuti ei pruugi niisuguste kaartide puhul välja lugeda seda, mis on lapse arengus peamine probleem ega arvestata lugejaga (klassiõpetaja, HEV koordinaator).

Võimalik, et vastuolude põhjuseks on, et lapse iseloomustamisel liigutakse keskkonnamudeli kasutamise suunas, kus lapse iseloomustus peaks valmima meeskonnatööna (Veisson & Nugin, 2008). Nii võib juhtuda, et iga koolivalmiduskaardi koostamisel osalev spetsialist kirjutab oma osa ära, kuid lasteaias puudub isik (nt nagu koolis HEV koordinaator), kes kaardil oleva info ühtsust jälgiks. Niisuguse koordineerija vajadusele on viidanud ka tugispetsialistide ning pedagoogide tööühm, kes 2006. aastal töötas välja individuaalsuse kaardi (Häidkind, 2007) ja haridus- ja teadusministeeriumi esindaja Peterson (2012). Teine võimalik põhjus on, et eri- ja sobitusrühma õpetajate pädevus lapse arengut süsteemselt hinnata ja kirjeldada on pigem madal ning nagu Cox, Early, Pianta ja Taylor (2001) välja tõid, on süvenemine ühe lapse kaupa väga aeganõudev ja seda oleks vaja enam väärtustada (koolitused, arutelud, vastastikune tagasiside jmt).

Üle pooltel kaartidel oli erivajadus välja toodud viidates lapse arengus oskustele, millega ta ei tule toime riiklikust õppekavast lähtuvalt. Siinkohal jäi kirjeldus oskuste loetelu tasemele, välja oli toomata, mis olukordades ning mil moel antud probleemid ilmnesid. Õpetajad ei kirjeldanud lapse oskusi, vaid nimetasid riiklikus õppekavas kirjas olevatest pädevustest lähtuvalt, millega laps tuleb toime ja millega mitte. Seejuures ei olnud välja toodud kõiki õppekavas kirjas olevaid pädevusi, mis tekitab teadmatus ülejäänud oskuste osas — kas lapsel on need oskused olemas või ei ning mis põhjustel neile tähelepanu ei pööratud. Sarnane probleem

tuli välja ka Kunto (2012) töös – et eeldatavaid arengutulemusi on riiklikus õppekavas välja toodud üle 100, siis ei olegi võimalik kõiki hinnata ega kirjeldada kaheleheküljelisel kaardil. Millest lähtudes lasteaias tehakse valik, pole seni uuritud. Palts (2007) on rõhutanud, et lapse iseloomustamisel on oluline mitte lihtsalt loetleda probleeme, vaid täpsustada ka seda, millal ja kuidas need probleemid esinevad. Vabas vormis kirjeldused võimaldavad anda ülevaate, millistes olukordades ja missugust abi laps vajab ning see on omakorda ka abiks lapsega edasi töötavatele spetsialistidele. Samas tõi Kunto (2012) välja, et õppekavast pärit laused väljendavad väga konkreetseid oskusi ja teadmisi, mida saab jälgida ka lapsevanem. Seega ainuüksi pädevuste loetlemine ei ole halb viis erivajaduste kajastamiseks, kuid seda tuleks kombineerida vaba kirjeldusega. Küsitluses osalenud algaja klassiõpetaja tõi välja idee, et erivajadustega laste kaardil võiks olla eraldi koht erivajadustega lapse arengu iseärasuste väljatoomiseks. Soovitus võib mõista nii, et peaks olema lahter, kus on erivajaduste liik defineeritud ja see tundub pealtnäha mõistlik. Samas kui laps on meditsiinisüsteemi poolt korralikult diagnoosimata, lapsevanemad pole veel olukorraga leppinud, ei saa nõuda lasteaias personalilt nii suure vastutuse võtmist ega seda kohustust neile ka seaduse poolt määrata. Lasteaias õpetaja ei ole pädev lastele „diagnoose“ defineerima ning siin on hoopiski oht laste liigseks sildistamiseks.

Koolivalmiduskaardi soovituslik vorm näeb ette, et seal oleks koht „arendamist vajavad küljed“, mis oli reeglina koolivalmiduskaardi lõpus ning võttis kaardil oleva info kokku. Kokkuvõtva osa vajadust tõi HEV koordinaatorid välja ka Paaliste (2014) magistrütöös. Samas kerkib antud moel erivajaduste kajastamisel esile ka probleeme. Nimelt oli osadel kaartidel arendamist vajavate külgede alla välja toodud aspekte, mida mujal kaardil välja ei olnud võimalik lugeda või siis vastupidi — kokkuvõtvas osas ei olnud kajastatud lapsel eelnevalt kirjeldatud probleemid. Paljud lapsega tegelevad spetsialistid võivad ajapuuduse tõttu kaardi lugemist alustada lõpust arendamist vajavate külgede osast ning kui kaardid pole sisuliselt ühtsed tervikud, siis võivad nad lapse võimetest ebatäpse ülevaate saada.

Osadel kaartidel oli arendamist vajavate külgede all lisaks muule välja toodud erikooli- või klassi soovitus, mis omakorda eeldaks põhjendust, miks ta sinna suunata (kas eriklassi, -kooli suunamise soovitus on tingitud sellest, et lapsel on nt käitumisprobleemid või hoopis spetsiifiline arenguhäire). Lapsele jõukohase õppekava soovitab lapsevanematele tegelikult maakondlik nõustamiskomisjon. Nõustamiskomisjoni määruse (Nõustamiskomisjonile taotluse esitamise tingimused ja kord, 2014) kohaselt edastatakse komisjonile lapse individuaalse arengu jälgimise

kaart. Juhul kui laps on kooliminekuvaline, tähendabki individuaalse arengu jälgimise kaart konkreetselt just koolivalmiduskaarti. Järelikult võib koolivalmiduskaardil olevat õppekava soovitus pidada pigem üleliigseks, kuna sellega ei peaks tegelema otseselt lasteaed. Samas võisidki need olla just nende laste koolivalmiduskaardid, mis olid edastatud nõustamiskomisjonile ja mõeldud eelkõige komisjoni töö toetamiseks.

Uurimusse kogutud koolivalmiduskaardid pärinesid enamjaolt tasandusrühmadest (N=66), kus peaksid käima kõne- ja/või spetsiifilise arenguhäiretega lapsed. Samas kaartidel kajastunud erivajadused olid sagedamini kõnepuue (72 %), intellektipuue (30%), emotsionaal- ja käitumishäire ning kehapuue. Ka nelja spetsialisti poolt tehtud analüüsis eristati kõnepuude olemasolu kõige üksmeelsemalt - kolmel koolivalmiduskaardil neljast. Seega täielikult leidis kinnitust teine töös püstitatud hüpotees — kõige paremini tuntakse ära kõnepuuet ning seda läbi erinevate koolivalmiduskaardi osade. Võimalik, et kõnepuude kirjeldus on lasteaiaõpetajale pealtnäha lihtne ja samas ka turvaline. Lapsevanem talub paremini teadmist, et lapsel on raskusi rääkimisega kui seda, et probleeme on võimetega.

Palts (2007) on ühe olulise punktina juhtinud tähelepanu sellele, et iseloomustust tuleb kirjutada nii, et lugeja saaks aru täpselt samamoodi, nagu kirjutaja mõtles seda kirjeldust koostades. Tulemustest selgus, et erinevad lapsega tegelevad inimesed loevad kaardilt erinevat infot välja. Olukorra tõlgendamisel on vaja arvestada nii lasteaiaõpetaja kui kirjutaja ja klassiõpetaja/ HEV koordinaatori/ lapsevanema või nõustamiskomisjoni liikme kui lugeja positsioone. Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekavas (näiteks Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava 2014/2015) on ette nähtud mõned õppeained, mille ainekavas märgitakse muuhulgas iseloomustuse koostamist. Näiteks „Erivajadustega laste psühholoogia alused“ ja „Erivajaduste identifitseerimine“, mis on lasteaiaõpetajate õppekavas alates 2003/2004 õppeaastast. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) kohaselt peab lasteaiaõpetaja kord õppeaastas läbi viima iga lapse arengu hindamise kõigis valdkondades, panema kirja uurimuse tulemused ja neid tõlgendama ning kõige selle põhjal tegema järeldusi ja andma soovitusi lapsevanematele. Koolivalmiduse hindamine on seega suurema protsessi osa, täpsemalt selle lõpp. Uurimuses analüüsitud koolivalmiduskaartide puhul ei ole teada, kui võrd stabiilne ja kvalifikatsioonile vastav oli selle koostaja, kas ta oli õppinud hiljuti Tartu Ülikoolis või mujal. Ettepanekuid täiendada lasteaiaõpetajate väljaõpet koolivalmiduskaartide koostamiseks, on teinud mitmed uurijad (Mändla, 2012; Tammik, 2014; Unt, 1955;) ka varem.

Esimene koolivalmiduskaardi lugeja on lapsevanem, kes kirjas olevat informatsiooni omaltpoolt tõlgendab ja otsustab, kas nõustub kirja pandud informatsiooniga niivõrd, et edastada see ka kooli. Järgmisteks lugejaks võivad olla kas nõustamiskomisjoni liikmed ja/või kooli personal. Koolivalmiduskaart on komisjonile ainuke allikas, mille kaudu last pedagoogilis-psühholoogiliselt kirjeldatakse ja koolile on see sageli esimene „kokkupuude“ kooli tulevaga. Nii on väga oluline, mismoodi laps „paistab“ ehk et see lugejas tekitatav kujutlus oleks objektiivne, terviklik ning arusaadav. Tartu Ülikooli klassiõpetajate õppekavas (2014/2015) on arengu hindamise ja erivajadustega lapsi puudutavaid õppeaineid samuti vähe („HEV laste abistamine“ ning „Õpiraskustega laste õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes“). Eeltoodust järeldub, et infot võib kaduda (jääda õpetajal märkamata või märkimata) ja juurde tulla (lugeja tuletab ise väärtelt) või ka moonduda (rõhuasetused). Nii ei tohiks koolivalmiduskaarti võtta ainsa võimalusena saada ülevaadet lapse arengust.

Saar (2012) on magistritöös välja toonud, et lasteaial ja koolil peaks olema sama arusaam, mis on lapse koolivalmidus. Selleks tuleks korraldada algklassiõpetajatele koolitusi lasteaia õppekavade kohta, et teada, missugused on lasteaia lõpetanud lapse pädevused. See aitaks kaasa eesmärkide ühtlustumisele ning omakorda toetaks ka sujuvamat üleminekut lasteaia kooli. Oluline on koolitada kooli spetsialiste ka erinevate erivajaduste osas, eriti just klassiõpetajaid, et nad oleksid kursis erivajadustega lapse võimetega ning neil ei tekiks põhjendamatu ootusi lapse osas. Siinkohal oleksid vajalikud lasteaia- ja algklassiõpetajate ühised täiendkoolitusprogrammid, millele on viidanud ka Sikka (2009). Niisugused programmid aitaksid üksteise taotlusi ja eeldusi paremini mõista ning iseloomustuse kirjutamisel sellest lähtuda.

Magistritöö tulemusi analüüsid oleks tulnud kasuks täiendav info saadetud koolivalmiduskaartide koostamise protsessi ja tegeliku sihtrühma kohta (koostatud nõustamiskomisjoni saatmiseks, tulevane kool oli tava- või erikool), kuivõrd adekvaatseks hindas kirjepandut selle lapse vanem. Laiemaid tulemusi kaasates saaks teha ettepanekuid koolivalmiduskaartide koostamisele lähtuvalt kolmest põhiosapoolst –lasteaed ning lapsevanem, kool. Oluline on, et kõik kolm osapoolt saaksid kirja pandud informatsioonist erivajadustega lapse kohta aru ühtemoodi. Teiseks piiranguks on, et töösse õnnestus kaasata vähe sobitusrühmade kaarte ning seitsmest erirühmast oli samuti esindatud üksnes kaks erirühma – tasandusrühm ning kehapuudega laste rühm. Eestis haridussüsteem on üles ehitatud kaasava

hariduse põhimõttel, mis toetab erivajadustega laste liitumist tavalaste rühmadesse.

Sobitusrühmades õppis 2009/2010. õppeaastal (Koolieelsed lasteasutused 2009/2010 õppeaastal EHS-e andmete) erivajadustega lapsi rohkem kui erirühmades, kuid enamuse erivajadustega laste kaarte, mis edastati antud uurimuseks, olid erirühmadest. Üheks põhjuseks võib olla see, et sobitusrühmade puhul oleks tulnud hakata erivajadustega laste koolivalmiduskaarte teiste kaartide seast välja otsima. Erirühmade puhul olid need kergemini kättesaadavad, kuna kõik rühma laste koolivalmiduskaardid sobisid valimisse. Samuti oleks võinud olla kaasatud rohkem lasteaedasi üle Eesti, et järeldused oleksid üldistatavamad. Siinkohal oli peamiseks takistuseks asutuste mure konfidentsiaalsusnõudega, mistõttu ei soovinud paljud lasteaiad uurimuses osaleda.

Kokkuvõttes võib öelda, et uurimuse väärtuseks on erivajadustega laste koolimineku teema analüüs üldisemalt ning ühe ülemineku toetava vahendi – koolivalmiduskaardi probleematika väljatoomine uurimistulemustele toetudes. Magistritöö võiks pakkuda huvi lasteaias ja klassiõpetajate taseme- ja täiendõppe arendajatele ning koolieelsete lasteasutuste juhtkondadele asutuse õppekava (laste arengu hindamise ja erivajadustega laste arengu toetamise peatükid) täpsustamiseks. Koolis töötavatele spetsialistidele võiks antud töö anda ülevaate sellest, läbi mille koolivalmiduskaartidel erivajadusi kõige sagedamini kajastatakse ning millele tuleks kaarte lugedes kõige enam tähelepanu pöörata. Arvesse tuleks võtta asjaolu, et koolivalmiduskaart on ainult üks võimalik vahend erivajadustega lapse sujuvama ülemineku toetamiseks lasteaiast kooli.

Tänuõnad

Täname kõiki lasteaedasid, kust edastati meile erivajadustega laste koolivalmiduskaarte, muidu poleks käesoleva magistr töö valmimine võimalik olnud. Samuti täname uurimuses osalenud Tartu koolide spetsialiste, kes meie uurimuses nõustusid analüüsima etteantud koolivalmiduskaarte. Suur tänu ka meie magistr töö juhendajale Pille Häidkindile vajalike nõuannete ja soovitude eest.

Autorsuse kinnitus

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

Töö koostamisel jaotus kahe autori panus võrdselt. Teooriaosa kirjutamisel jagasime omavahel ära erivajaduste liigid. Annika kirjutas nägemispuudest, emotsionaal- ja käitumishäirest, autismispektrihäirest, andekusest ja spetsiifilisest arenguhäirest. Helina kirjutas intellekti-, kõne-, keha- ja kuulmispuude osa. Otsisime individuaalselt kirjandusallikaid ja kirjutasime vastavad alapeatükid. Seejärel vahetasime omavahel kirjutatud alapeatükid ja täiendasime üksteise poolt kirjutatud, otsides ühtlasi juurde ka kirjandusallikaid. Koolivalmiduse peatükis jagasime taaskord teemad kõigepealt omavahel ära ning seejärel vahetasime ning otsisime teineteise osadele omakorda täiendusi. Annika vastutas esmalt koolivalmiduse ning Helina sujuva ülemineku osa eest. Metoodika töötasime välja ja vastava peatüki kirjutasime koos ühe arvuti taga. Koolivalmiduskaartide kogumiseks koostasime üheskoos lasteaedadesse saatmiseks kirja ning lasime selle ka juhendajal üle vaadata. Nimekirja uuringusse sobivatest lasteaedadest koostasime koos ning seejärel tegime selle pooleks- osadesse lasteaedadesse saatis kirja Helina ning teisele poolele Annika. Korduskirjade saatmisel toimisime samamoodi. Koolivalmiduskaarte analüüsisime esmalt kumbki eraldi ning seejärel võrdlesime tulemusi omavahel. Ankeedile vastajaid otsisid mõlemad töö autorid. Kahe spetsialistiga kontakteerus ja suhtles Annika ning kahega Helina. Tulemuste alapeatükid ja arutelu osa kirjutasime koos ühe arvuti taga. Valmistöö faili saatsid laiali mõlemad osapooled, vastavalt sellele, kes millise lasteaiaga või asutusega kontaktis oli olnud.

.....
(allkiri ja kuupäev)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kasutatud kirjandus

- Barfurth, M. A., Richie, K. C., Irving, J. A., Shore, B. M. (2009). A metacognitive portrait of gifted learners. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook of Giftedness, 1* (pp 397-417).
- Binsol, H., Heinmets, H., Kongi, A., Padu, L., Teesalu, L., Täht, H. (2012). *Haridusliku erivajaduse märkamisest ja sekkumisest*. Juhendmaterjal kutseõppeasutustele. Innove.
- Binsol, H., Raidla, U. (2005). Kuulmispuudega laste õpetamisest Tartu Hiie Koolis. *Eripedagoogika. Kuulmislangus*, 23-32.
- Bishop, V. (1996). Preschool Children With Visual Impairments. Külalastatud aadressil <http://www.tsbvi.edu/curriculum-a-publications/3/1069-preschool-childrenwith-visual-impairments-by-virginia-bishop>
- Bleach, F. (2008). *Igaiüks on erinev. Raamat noortele inimestele, kellel on autismiga õdesid ja vendi*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Brambring, M. (2007). Divergent development of manual skills in children who are blind or sighted. *Journal of visual impairment & blindness*, 212-225.
- Butterworth, G., Harris, M. (2001). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Clarke D. H. (2007). New school leavers in Singapore. *Higher Education Quarterly*, vol 1, 4, 449-461.
- Colarossi, G. M., Kluwin, T. N., Stinson, M. S. (2002). Social processes and outcomes of inschool contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 200–213.
- Cox, M., Early, D., Pianta, R., Taylor, L. (2001). Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*. Spring 2001, 3, 28, 199-206
- Dockrell, J., Lindsay, G & Strand, S. (2007). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 811-828.
- Donovan, P., Gostin, J., Lindblad S., Mattson, K., Rine, R. M., Vergara, K. (1996). Balance and motor skills in young children with sensorineural hearing impairment: a preliminary study. *Pediatr Phys Ther*, 8, 55 – 61.

- Eesti Kurtide Liit (s.a.). Külastatud aadressil http://www.ead.ee/haridus_ja_kultuur/kurtus.
- Ellis, M. K., Butterfield, S., & Lehnhard, R. (2000). Grip-strength performances by 6 to 19 year old children with and without hearing impairments. *Perceptual and Motor Skills*, 90, 279–282.
- Gagné, F. (2000). *A Differentiated model of giftedness and talent*. U.S. Department of education.
- Geddes, Dolores. (1978). Motor Development Profiles of Preschool Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Perceptual and Motor Skills*, 46, 291-94.
- Green, S., & Baker, B. (2011). Parents' emotion expression as a predictor of child's social competence: children with or without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55, 324–338.
- Grimsley, Jimmie R. (1972). The effects of visual cueness and visual deprivation upon the acquisition and rate of learning of a balance skill among deaf individuals. *Dissertation Abstracts International*, 33, 33-54.
- Grunewald, K. (1999). Autism lastel ja täiskasvanutel. A. Bakk, K. Grunewald (Toim), *Vaimupuudega inimeste hoolekandest* (lk 65-72). Koolibri
- Häidkind, P. (2007). Lasteaiaõpetaja alustab. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 7-10). Tallinn: Argo Kirjastus
- Häidkind, P. (2008). Erivajadustega lapsed lasteaias. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 198-220). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Häidkind, P. (2013). Sujuv üleminek kooli. *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*, 42-44.
- Häidkind, P., Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. E. Kulderknup (Toim). *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22 - 72). Tallinn: Riiklik Eksami- ja kvalifikatsioonikeskus: Kirjastus Studium.
- Haljaste, A. (2009). Emotsionaalsed ja käitumisraskused. Veisson, M (Koostaja), *Lapsevanematele erivajadustega lastest II osa* (lk 20-31). Tartu: Atlex
- Hallap, M, Padrik, M. (2013). *Kõne- ja keelepuuded lastel ja täiskasvanutel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Haridus- ja teadusministeerium (2015). *Aktiivsus- ja tähelepanuhäire*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=10904>

- Haridus- ja teadusministeerium (2015). *Koolivalmiduskaart*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=10783>
- Hartman, E., Scherder, E., Visscher, C., Vuijk, P. J. (2010). Motor performance of children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 955-965.
- Haynes, W. O.; Pindzola, R. H. (2004). *Diagnosis and Evaluation in Speech Pathology 6th edition*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Heiling, K., Mejstad, L., & Svedin, C. G. (2008). Mental health and self-image among deaf and hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 153, 504–515.
- Heimerl, S., Lopez, B, Provost, B. (2007). Levels of gross and fine motor development in young children with autism spectrum disorder. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 27,3, 21–36.
- Huang, M.-H., Su, C.-Y., Wuang, Y.-P., Wang, C.-C. (2008). Profiles and cognitive predictors of motor functions among early school-age children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 1048–1060.
- Jegorova, I., Veisson, M. (2009). Hüperaktiivne laps. M. Veisson (Koostaja), *Lapsevanematele erivajadustega lastest II (lk 31 - 45)*. Tartu: Atlex
- Jorgensen, O. S. & Trillingsgaard, A. (1997). *Autism; Kirjutistesari autismist I*. Tallinna Pedagoogiline Seminar.
- Jürimäe M., Treier J. (2008). *Õppekavad ja lasteaed*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappan*, 72,4 (pp 272-279). *Phi Delta Kappan International*.
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1999). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98, 4, 365–380.
- Kala, H. (2007). Varajane märkamine ja sekkumine–kelle vastutus? *Eripedagoogika. Alusharidus*, 27, 4-9
- Keilmann, A., Limberger, A., & Mann, W. J. (2007). Psychological and physical well-being in hearing-impaired children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71, 1747–1752.
- Kibin, S., Randma, M., Talu, K. (2001). Autismi sündroomiga laste õpetamisest Tallinna I internaatkoolis. *Eripedagoogika. Toimetuleku ja hooldusõpe*, 19-22.

- Kloren, A. 2008. *Koolivalmidus: nõuandeid TPS-i õppejõududelt ja teistelt lastega seotud spetsialistidelt*. Tallinn: Ilo.
- Knors, H. & Wauters, L. N. (2008). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 21–36.
- Kohler, M., & Kravets, M. (1998). *Counseling secondary students with learning disabilities: A ready-to-use guide to help students prepare for college and work*. New York: Center for Applied Research in Education.
- Kõiv, A. (2008). Nägemispuudega väikelapse areng. M. Veisson (Koostaja). *Lapsevanematele erivajadustega lastest I (52-78)*. Tartu: Atlex
- Koolieelsed lasteasutused 2009/2010 õppeaastal EHS-e andmetel. (10.11.2009 seis). Külastatud aadressil http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/40974/Noored_lasteasutused.pdf?sequence=1
- Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseisu kinnitamine (1999). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13170173>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>
- Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>
- Kõrgessaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kunto, K. (2012). *Koolivalmiduskaardi vorm ja sisu lasteaia ning esimese klassi õpetajate nägemuses*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Laas, E., Raud, R. (2007). Nägemishäiretega laste arendamisest. *Eripedagoogika. Alusharidus*, 27, 73-76.
- Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lapse erilasteaeda või -rühma vastuvõtmise ning väljaarvamise alused ja kord (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129122010089>
- Laste tserebraalparalüüs*. Külastatud aadressil www.inimene.ee

- Lederberg, A. R., Rosenblatt, V., Vandell, D. L., & Chapin, S. L. (1987). Temporary and long-term friendships in hearing and deaf preschoolers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 515–533.
- Lieberman, L. J. (2011). Hard-of-hearing, deaf or deafblind. In J. P. Winnick (Ed.), *Adapted physical education and sport 5th Ed*, (pp 250-267). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lindgren, H. C., & Suter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. OÜ Greif.
- Loit, R. (2013). Kurtide laste kognitiivne võimekus ja üldised õpitulemused. *R. Loit (Koostaja). Viipekeelne kurt laps koolis: juhendmaterjal õpetajale* (lk 69-72). Tartu: Studium.
- Lukanenok, K. (2009). Spetsiifilised õpiraskused: spetsiifilised lugemis- ja kirjutamisraskused. M. Veisson (Koostaja). *Lapsevanematele erivajadustega lastest II osa* (lk 10-20) . Tartu: Atlex.
- Lupart, J., & Toy, R. (2009). Twice Exceptional: Multiple Pathways to Success. In L.V. Shavinina (Ed), *International Handbook of Giftedness*, (pp 507-525). Springer Netherlands
- Lyxell, B., Sahlen, B., Wass, M., Ibertsson, T., Larsby, B., Hällgren, M., Mäki-Torkko, E. (2008). Cognitive development in children with cochlear implants: Relations to reading and communication. *International Journal of Audiology*, 47, 2, 47-52
- Mändla, M. (2012). *Koolivalmiduskaart kui vahend sujuva ülemineku tagamiseks ühelt haridusastmelt teisele õpetajate hinnangus*. Bakalaureusetöö. Tallinna Ülikool.
- McKenzie, K., & Megson, P. (2011). Screening for Intellectual Disability in Children: A Review of the Literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 80-87.
- Meisels, S. J. (1998). Assessing Readiness. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.) *The transition to kindergarten* (pp. 39-66). Baltimore: Brookes Publishing.
- National Research Council. (2001). *Educating Children with Autism*. In C. Lord and J. P. McGee, (Eds), Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Neare, V. (1998). Koolivalmiduse aspektid. E. Kulderknap (Toim). *Alushariduse õppekava. Lapsest saab koolilaps. Materjale koolivalmidusest ja selle kujunemisest*, (lk 5-7). Tallinn: AS Pakett trükikoda.

- Nõmme, A. (2005). *Hüpi lasteaias. Soovitusi toimetulekuks hüperaktiivse lapsega*. Tartu: AS Atlex.
- Noonan, M. J. (2006). *Teaching children with autism*. In L. McCormick, J. M. Noonan (Eds), *Young Children with Disabilities in Natural Environments. Methods and procedures*, (pp 171-191). Paul H. Brookes Publishing Company.
- Nõustamiskomisjonile taotluse esitamise tingimused ja kord, 2014. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/115072014003>
- Paaliste, A. (2014). *I klassi õpetajate ja HEV koordinaatorite seisukohad koolivalmiduskaardi ja 7a lapsele sujuva koolimineku tagamise kohta*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Padrik, M., (2006). Milles seisneb kõnearengu puude spetsiifilisus? *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 26, 13-20.
- Palts, K. (2007). *Lapse iseloomustuse koostamine lasteasutuses*. *Eripedagoogika*, 27, 29-35.
- Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded (2013). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13363346>
- Peterson, T. (2012). Alushariduse arendusest erivajadustega laste toetamise valdkonnas *Eripedagoogika*, 40, 5-9.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13, 55–69.
- Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 5, 491-511.
- Põhikooli ja gümnaasiumi seadus (2010). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.
- Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10. (1999). *Kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised (3 tr)*. Tartu: Tartu Ülikool
- Raidla, U., Rižijs, A. (2007). Kuulmise erivajadusega laste kooliks ettevalmistamine. *Eripedagoogika*. 27, 87–99.
- Rander, M. (1999). Hüperaktiivse lapse pedagoogiline iseloomustus. Interdistsiplinaarsete protsesside uurimise instituut. TPÜ (Toim), *Haigestumist ja tervenemist soodustavad*

- psühhosotsiaalsed tegurid. Interdistsiplinaarne konverents 13.-14. november 1998* (lk 182-185). Tallinn: TPÜ Kirjastus
- Reilson, M. (2005). Kuulmislangusega laps tavakoolis. *Eripedagoogika*, 22, 32–40.
- Rieffe, C. (2012). Awareness and regulation of emotions in deaf children. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 477-492.
- Robinson, N. M. (2002). Individual differences in gifted students' attributions for academic performances. Moon, S. M, Neihart, M, Reis, S. N. & Robinson, N. M. (Eds), *The social and emotional development at gifted children* (lk 31-37). Texas: Prufrock Press.
- Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Saar, S. (2012). *Laste sujuv üleminek lasteaiast kooli õpetajate hinnangutes*. Magistritöö. Tallinn
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183 - 197.
- Sepp, V. (2010). *Andekusest ja andekatest lastest*. Tartu: Atlex.
- Sevastyanov V., Shuvarova. (2006). Features of emotional sphere and behaviour of children of preschool age with speech pathology. *Annals of General Psychiatry*, 5 (1).
- Sikka, H. (2009). Lasteaia õpetajate hinnangud kooliminevate laste arengule. Koostaja Leida Talts. *Eelkoolihariduse efektiivsus ja selle jätkusuutlik areng põhikoolis* (lk 117-126). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Tammik, K. (2014). *Koolivalmiduskaardi vorm ja sisu Võrumaa lasteaegade ja klassiõpetajate nägemuses*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Tartu Ülikooli klassiõpetaja õppekava 2014/2015*. Külastatud aadressil <https://www.is.ut.ee/pls/ois/!tere.tulemast>
- Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava 2014/2015*. Külastatud aadressil <https://www.is.ut.ee/pls/ois/!tere.tulemast>
- Thompson, J. (2013). *Esmane teejuht hariduslike erivajaduste mõistmiseks*. SA Archimedes.
- Tiirmaa, L. (Koost). (2007). *Erivajadusega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel*. Tallinn: Argo.
- Tropp, K. (2010). Emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilased. Eve Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 153-170). Tartu: Haridus- ja teadusministeerium.
- Tulva, T. (1987). *Koolivalmidus ja selle kujundamine*. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Instituut.

- Unt, I. (1955). *Õpilaste tundmaõppimine ja pedagoogiliste karakteristikate koostamine klassiõpetajate poolt*. Dissertatsioon. Tartu Riiklik Ülikool.
- Unt, I. (2005). *Andekas laps. Raamat õpetajale ja lapsevanemale*. Tallinn: Koolibri.
- Uusikylä, K. (1993). *Lahjakkaiden kasvatus*. Porvoo-Helsinki, Juva: WSOY.
- Vassenin, A. (2003). *Nägemispuudega inimesed*. Eesti Puuetega inimeste Koda. Saku: Rebellis.
- Veisson, M. (2005). Erivajadustega ja andekad lapsed. Kivi, L. & Sarapuu, H. (Toim), *Laps ja lasteaed: lasteaiaõpetaja käsiraamat* (lk 96 - 110). Tartu: Atlex.
- Veisson, M. (2008). Erivajadustega lapsed. Veisson, M. (Koostaja). *Lapsevanematele erivajadustega lastest* (lk 5-15). Tartu: Atlex
- Veisson, M., Nugin, K. (2009). Lapse arengu hindamine. E. Kulderknup (Toim), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 15-21). Tallinn: Studium.
- Vermeer, A. (1995). Motor Development in Persons with Mental Retardation: Delayed or Different? *Physical and Motor Development in Mental Retardation* (lk 67-74). Switzerland: Karger AG.
- Viher, I. (2002). Koolivalmidus ja kohanemine koolis. *Tea ja Toimeta*, 20, 5-17.
- Ипполитова, М. В., Бабенкова, Р. Д., Мастюкова, Е. М. (1980). *Воспитание детей с церебральным параличом в семье*. Москва.
- Мастюкова, Е. М. (1991). *Физическое воспитание детей с церебральным параличом*. Москва.

Lisa 1. Koolivalmiduskaartide vormistamise juhendid

Lapse Individuaalsuse Kaardi raames 2007. Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel aastal ilmunud juhend (LIK)	2010. aastal ilmunud juhend
---	-----------------------------

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Üldandmed lapse kohta • Üld- ja peenmotoorika • Eneseteenindus • Huvid ja motivatsioon • Mäng ja sotsiaalsed oskused • Emotsionaalne seisund ja käitumine • Tunnetustegevus • Kõne areng • Eeloscused eesti keeles ja matemaatikas, silmaring • Koolieelses lasteasutuses rakendatud tugiteenused • Kokkuvõte lapse koolivalmidusest (Lapse arengu tugevad küljed/ Arendamist vajavad küljed, soovitud), arvamused koolivalmiduse kohta • Kuupäev, koostajad | <ul style="list-style-type: none"> • Üldandmed lapse kohta • Lapse arengutulemused üldoskustes <ul style="list-style-type: none"> - Enesekohased oskused - Sotsiaalsed oskused - Mänguoskused - Tunnetus- ja õpioskused • Lapse arengutulemused õppe- ja kasvatustegevuse valdkondades <ul style="list-style-type: none"> - Mina ja keskkond - Keel ja kõne - Eesti keel kui teine keel - Matemaatika - Kunst - Liikumine - Muusika • Koolieelses lasteasutuses rakendatud tugiteenused • Kokkuvõte lapse koolivalmidusest (lapse arengu tugevad küljed, arendamist vajavad küljed, soovitud) • Kuupäev, koostajad |
|---|---|
-

Lisa 2. Küsimustik klassiõpetajale

Lugupeetud klassiõpetaja!

Pöördume Teie poole seoses Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna uurimistööga, mille teemaks on „2011-2014.a sobitus- või erirühma lõpetanud laste erivajaduste kajastumine koolivalmiduskaartidel“. Magistritöö eesmärgiks on analüüsida erivajadustega kooliminejatele koostatud koolivalmiduskaarte ning selgitada välja levinumad viisid, kuidas koolivalmiduskaartidel laste erivajadused kajastuvad. Ühtlasi soovime uurida, kuidas koolis töötav lugeja kirjeldatud erivajadused ära tunneb.

Selleks vajame Teie abi. Palume Teil lugeda mõningaid koolivalmiduskaarte ning vastata loetu põhjal ankeedis olevatele küsimustele. Ootame Teie arvamusi ning pole olemas õigeid ega valesid vastuseid. Küsitlus on anonüümne ning andmeid kasutatakse üksnes antud uurimustöö raames.

Tänades,

Helina Aasmaa ja Annika Avaste

helina0606@gmail.com ja annika.avaste@gmail.com

TÜ Eripedagoogika magistrandid

Juhendaja Pille Häidkind

pille.haidkind@ut.ee

Küsimustik

Üldandmed:

1. Teie haridus
2. Teie staaž klassiõpetajana on aastat.
3. Kui paljusid koolivalmiduskaarte olete oma tööga seoses lugnud?
 - a) mitte ühtegi
 - b) mõningaid
 - c) üle 10
 - d) paljusid

Koolivalmiduskaardid:

Koolieelses eas võib eristada mitmesuguseid erivajaduste liike, esineda võib ka erivajaduste kombineerumist. Palun tutvuge alloleva liigitusega enne, kui hakkate koolivalmiduskaarte lugema ning toetuge sellele järgnevate tabelite täitmisel. Lähtuge ainult koolivalmiduskaardis olevast infost!

- | | |
|-------------------------------------|---|
| a) Intellektipuudega laps | f) Kõnepuudega laps |
| b) Spetsiifilise arenguhäirega laps | g) Emotsionaal- ja käitumishäiretega laps |
| c) Kuulmispuudega laps | h) Autismispektri häiretega laps |
| d) Nägemispuudega laps | i) Andekas laps |
| e) Kehapuudega laps | |

Palume Teil süveneda koolivalmiduskaartidesse ning vastata järgnevatele küsimustele:

Koolivalmiduskaart nr 1.

<u>Millise erivajaduse liigiga tundub olevat tegemist? (võib olla mitu)</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele viitab? (väljendid, laused)</u>

--	--

Millist infot vajaksite täiendavalt, et olla kindel, millise erivajaduse liigiga on tegemist?

.....

.....

<u>Mida see laps vajab koolis klassiõpetajalt?</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele vajadusele viitab? (väljendid, laused)</u>

Koolivalmiduskaart nr 2.

<u>Millise erivajaduse liigiga tundub olevat tegemist? (võib olla mitu)</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele viitab? (väljendid, laused)</u>

Millist infot vajaksite täiendavalt, et olla kindel, millise erivajaduse liigiga on tegemist?

.....

.....

<u>Mida see laps vajab koolis klassiõpetajalt?</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele vajadusele viitab? (väljendid, laused)</u>

	<u>viitab? (väljendid, laused)</u>

Koolivalmiduskaart nr 3.

<u>Millise erivajaduse liigiga tundub olevat tegemist? (võib olla mitu)</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele viitab? (väljendid, laused)</u>

Millist infot vajaksite täiendavalt, et olla kindel, millise erivajaduse liigiga on tegemist?

.....

<u>Mida see laps vajab koolis klassiõpetajalt?</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele vajadusele viitab? (väljendid, laused)</u>

Koolivalmiduskaart nr 4.

<u>Millise erivajaduse liigiga tundub olevat tegemist? (võib olla mitu)</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele viitab? (väljendid, laused)</u>

Millist infot vajaksite täiendavalt, et olla kindel, millise erivajaduse liigiga on tegemist?

.....

.....

<u>Mida see laps vajab koolis klassiõpetajalt?</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele vajadusele viitab? (väljendid, laused)</u>

Ettepanekud

1. Kas eakohase arenguga ja erivajadustega laste koolivalmiduse kaardid peaksid olema vormi poolest

sarnased?

erinevad?

Mille poolest?

.....
.....
.....

2. Mida kindlasti peaks lasteaia poolt erivajadustega laste kaartidel ära märkima (mida klassiõpetajal vaja on, et lapsele sobivat keskkonda tagada)?

.....
.....

Aitäh vastuste eest!

Lisa 3. Küsimustik HEV koordinaatorile.

Lugupeetud HEV koordinaator!

Pöördume Teie poole seoses Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna uurimistööga, mille teemaks on „2011-2014.a sobitus- või erirühma lõpetanud laste erivajaduste kajastumine koolivalmiduskaartidel“. Magistritöö eesmärgiks on analüüsida erivajadustega kooliminejatele koostatud koolivalmiduskaarte ning selgitada välja levinumad viisid, kuidas koolivalmiduskaartidel laste erivajadused kajastuvad. Ühtlasi soovime uurida, kuidas koolis töötav lugeja kirjeldatud erivajadused ära tunneb.

Selleks vajame Teie abi. Palume Teil lugeda mõningaid koolivalmiduskaarte ning vastata loetu põhjal ankeedis olevatele küsimustele. Ootame Teie arvamusi ning pole olemas õigeid ega valesid vastuseid. Küsitlus on anonüümne ning andmeid kasutatakse üksnes antud uurimustöö raames.

Tänades,

Helina Aasmaa ja Annika Avaste

helina0606@gmail.com ja annika.avaste@gmail.com

TÜ Eripedagoogika magistrandid

Juhendaja Pille Häidkind

pille.haidkind@ut.ee

Koolivalmiduskaardid:

Koolieelses eas võib eristada mitmesuguseid erivajaduste liike, esineda võib ka erivajaduste kombineerumist. Palun tutvuge alloleva liigitusega enne, kui hakkate koolivalmiduskaarte lugema ning toetuge sellele järgnevate tabelite täitmisel. Lähtuge ainult koolivalmiduskaardis olevast infost!

- | | |
|-------------------------------------|---|
| f) Intellektipuudega laps | f) Kõnepuudega laps |
| g) Spetsiifilise arenguhäirega laps | g) Emotsionaal- ja käitumishäiretega laps |
| h) Kuulmispuudega laps | h) Autismispektri häiretega laps |
| i) Nägemispuudega laps | i) Andekas laps |
| j) Kehapuudega laps | |

Palume Teil süveneda koolivalmiduskaartidesse ning vastata järgnevatele küsimustele:

Koolivalmiduskaart nr 1.

<u>Millise erivajaduse liigiga tundub olevat tegemist? (võib olla mitu)</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele viitab? (väljendid, laused)</u>

Millist infot vajaksite täiendavalt, et olla kindel, millise erivajaduse liigiga on tegemist?

.....

<u>Mida see laps vajab koolis HEV koordinaatorilt?</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele vajadusele viitab? (väljendid, laused)</u>

Koolivalmiduskaart nr 2.

<u>Millise erivajaduse liigiga tundub olevat tegemist? (võib olla mitu)</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele viitab? (väljendid, laused)</u>

Millist infot vajaksite täiendavalt, et olla kindel, millise erivajaduse liigiga on tegemist?

.....

<u>Mida see laps vajab koolis HEV koordinaatorilt?</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele vajadusele viitab? (väljendid, laused)</u>

Koolivalmiduskaart nr 3.

<u>Millise erivajaduse liigiga tundub olevat tegemist? (võib olla mitu)</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele viitab? (väljendid, laused)</u>

Millist infot vajaksite täiendavalt, et olla kindel, millise erivajaduse liigiga on tegemist?

.....

<u>Mida see laps vajab koolis HEV koordinaatorilt?</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele vajadusele viitab? (väljendid, laused)</u>

Koolivalmiduskaart nr 4.

<u>Millise erivajaduse liigiga tundub olevat tegemist? (võib olla mitu)</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele viitab? (väljendid, laused)</u>

Millist infot vajaksite täiendavalt, et olla kindel, millise erivajaduse liigiga on tegemist?

.....

<u>Mida see laps vajab koolis HEV koordinaatorilt?</u>	<u>Mis koolivalmiduskaardil sellele vajadusele viitab? (väljendid, laused)</u>

Ettepanekud

2. Kas eakohase arenguga ja erivajadustega laste koolivalmiduse kaardid peaksid olema vormi poolest

sarnased?

erinevad?

Mille poolest?

.....

2. Mida kindlasti peaks lasteaia poolt erivajadustega laste kaartidel ära märkima (mida klassiõpetajal vaja on, et lapsele sobivat keskkonda tagada)?

.....

Aitäh vastuste eest!

Lisa 4. E-kiri lasteaedadele

Lugupeetud lasteaia õppealajuhataja,

Pöördume Teie poole seoses Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna uurimistööga, mille teemaks on „2011-2014.a sobitus- või erirühma lõpetanud laste erivajaduste kajastumine koolivalmiduskaartidel“. Magistritöö eesmärgiks on analüüsida erivajadustega kooliminejatele koostatud koolivalmiduskaarte ning selgitada välja levinumad viisid, kuidas koolivalmiduskaartidel laste erivajadused kajastuvad. Ühtlasi soovime uurida, kuidas lugeja kirjeldatud erivajadused ära tunneb.

Uurimuse läbiviimiseks kogume erivajadustega lastele koostatud koolivalmiduskaarte ajavahemikust 2011-2013a. Tänuks neile lasteaedadele, mis osalevad uurimuses, saadame juunikuus ka oma valminud magistritöö faili. Loodame, et uurimus aitab kaasa erivajadustega laste koolivalmiduse hindamise ja kirjeldamise paranemisele lasteaedades.

Palume saata võimalikult kõik Teie juhitud lasteaia erivajadustega lastele (erirühma lõpetanud ja/või ametlikult sobitusrühma s käinud erivajadustega lapsed) 2011., 2012. ja 2013.a koostatud koolivalmiduskaardid (kaartide koopiad) Pille Häidkindile (uurimistöö juhendaja, eripedagoogika osakonna lektor) kas e-kirja teel pille.haidkind@ut.ee või posti teel

Pille Häidkind

Eripedagoogika osakond

Näituse 2, 50409, Tartu, Tartumaa, Eesti

Ootame koolivalmiduskaarte kuni veebruarikuu lõpuni. Uurimistöö usaldusväärse tagamiseks on iga meile edastatud koolivalmiduskaart väga olulise tähtsusega! Asutuse, lapse nime ja muid äratundmist soodustavaid andmeid me uurimuses ei kasuta, kaardid kodeeritakse ning uurimuse lõppedes hävitatakse.

Teid tänades ning vastust ootama jäädes,

Uurimistöö autorid Annika Avaste ja Helina Mats (eripedagoogika magistriõppe tudengid)

Juhendaja Pille Häidkind (küsimuste korral palun helistage tel. 737 6151)