

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste Instituut
Hariduskorraldus

Helen Bork

**Tugiteenuse toetuse tõhusus kutseharidust omandavate õpiraskustes
õpilaste nende hinnangul**

Magistritöö

Juhendaja: Hasso Kukemelk

Läbiv pealkiri: Tugiteenuse toetuse tõhusus õpiraskustes õpilaste hinnangul

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: H.Kukemelk dotsent

.....

Kaitsmiskomisjoni esimees: Anzori Barkalaja lektor

.....

Tartu 2016

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. ÜLEVAADE UURIMUSTEST	6
1.1. Uuringud teistes riikides.....	6
1.2. Ülevaade Eestis läbiviidud uurimustest.....	7
2. METOODIKA.....	14
2.1. Valim.....	15
2.2. Mõõteinstrument ja protseduur.....	15
2.3. Andmete analüüsimise põhimõtted	17
3. TULEMUSED.....	18
3.1. Õpiraskustes õpilaste teadlikkus õppekorralduseeskirjast.....	18
3.2. Toetavamad tugiteenuse meetmed õpiraskustes õpilasele nende endi hinnangul.	19
3.3 Mis soodustab õpilastel õpiraskuste tekkimist ja pärsib edasist õpingute jätkamist õpilaste endi hinnangul.....	21
4. ARUTELU	25
5. KOKKUVÕTE.....	28
Resümee	29
Tänuõnad	33
Autorsuse kinnitus.....	34
Kasutatud allikad.....	35
Lisa 1.....	40

Sissejuhatus

Vaatamata paranemistendentsidele, on koolist väljalangevus endiselt kõrge. Häirivalt suur on õppe katkestanute osakaal kõigil haridustasemetel ning põhihariduse või sellest madalama haridustasemega mitteõppivate 18–24-aastaste noorte osakaal. Kui 2011. aastal lõpetas kutsekeskhariduse õpingud nominaalajaga 54,9% alustajatest, siis 2012. aastaks oli see näitaja langenud 50,9%-ni ja 2013. aastal lõpetas vaid 46,9% alustajatest (Eesti elukestva õppe... 2014).

Õpilase individuaalsete õpivajaduste arvestamine on tänapäeval kooli üks keerukamaid ja tähtsamaid ülesandeid. Selle täitmiseks on koolis vaja läbi mõelda ja kokku leppida kasutatavas terviklikus õpiabisüsteemis ning rakendada efektiivsemalt tugisüsteeme ja luua koostöövõrgustikke, milles osaleksid nii laps ja lapsevanemad kui ka aineõpetajad ja tugiisik (Kontor, 2006), kelleks on kooli sotsiaaltöötaja, kes nõustab õpilast koolis, aitab koolikorraga kohaneda ja jälgida õpilast koolikeskkonnas (Tamm & Leino, 2008).

Koolides on loodud tugiteenused, millega toetada õpiraskustega õpilast õppeprotsessis, nagu näiteks koolipsühholoog, kelle töö eesmärk on haridusasutustes õppivate laste arengu toetamine koostöös lapsevanemate ja haridustöötajatega, kaasates vajadusel teiste erialade spetsialiste (Kutsekoda, 2015). Samuti sotsiaalpedagoog, kelle töö eesmärk on õpetada sotsiaalseid oskuseid, neid parendada, aidata ennetada ja leevendada erinevaid sotsiaalseid ja toimetulekuprobleeme, toetada tegutsemisvõimet ja toimetulekut nii individuaalses kui võrgustikutöös pedagoogiliste vahenditega (Kutsekoda, 2015; Tallinna..., 2015). Õppenõustaja poole saab pöörduda, kui õppijal on õpivõlgnevusi, et leida paindlikke ja sobivaid lahendusi (individuaalne õppetöö vms), kui õppijal on raskusi õppetöös, kui õpilane soovib minna akadeemilisele puhkusele jmt (Järvamaa..., 2015).

Õpiraskustega õpilane hakkab probleemide lahendamise asemel käituma vastupidiselt. Probleemidele lahenduse otsimise asemel ta eemaldub õppetööst, tekivad põhjendamata puudumised õppetundidest, mille tagajärjel tekib mahajäämus õppeaine omandamisel ja õppevõlgnevused. Lõpptulemuseks on koolist väljaarvamine. Õpilast ei saa kool nimekirjast kustutada niisama lihtsalt, vaid sellele eelneb tugispetsialistide pikaajaline töö õpiraskuses õpilasega.

Tamm ja Leino (2008) on märkinud, et koolis sõltub lapse probleemi varajane märkamine ja lahenduse leidmine enamasti klassijuhatajast. Kui klassis on rohkem kui üks-kaks käitumis- ja õppimisprobleemidega last, on oluline, et koolis toimiks hästireguleeritud tugisüsteem. Mõne õpilase puhul ei ole sekkumisest kasu, kui tema otsus õpingud katkestada saab vanemate heakskiidu ja toetuse. Lapsel oli nagnii koolis raske hakkama saada, seetõttu on ta valmis õpingud katkestama. Vanemaks saades laste vabadus ja vastutus suureneb ning nad hakkavad ise endale võimalusi otsima ja valikuid langetama. Sellega peaks kaasnema ka lapse enda vastutuse kasv. Samas on lapsi, kes vajavad suuremat toetust ja tuge ka hiljem (Kikas, 2006) ehk näiteks asudes pärast põhikooli kutseharidust omandama.

Koolijuhtkonna ülesanne on koos õpetajate ja teiste spetsialistidega töötada välja selline koolikultuur, mis võimaldaks tihedat meeskonnatööd nii koolis kui kooli ja lastevanemate koostöös võimaluste otsimist ja loomist (Kikas, 2006). Samas toodi Eesti haridusfoorumil (Laja & Loogma, 2011) probleemina esile killustumine: õpetajad, koolijuhid, lapsevanemad, õpilased, üliõpilased jt on koondunud eraldi organisatsioonidesse, mis ei tee omavahel koostööd. Mitme uurimuse tulemused on näidanud, et õpilasel tekivad õpiraskused juba põhikoolis ning jätkuvad kutse- või kõrgkooli üleminekul.

Kutsehariduse õppekorraldusliku tugisüsteemi seost õppekasvatustööga on vähe uuritud, mistõttu kujunes järgmine uurimisprobleem: kuivõrd toetab kooli õppekorralduslik tugiteenuste süsteem kutseharidust omandavaid õpilasi õpiraskuste ületamisel ning õpingute katkestamise takistamist nende endi hinnangul.

Kutsekool on kutseõppeasutuse seaduse tähenduses õppimis-, õpetamis- ja korraldustegevuste kogum, mille eesmärk on võimaldada kutsehariduse omandamist. Põhiülesannete täitmiseks ja õppe kvaliteedi tagamiseks korraldab kool õppekasvatustööd nii taseme- kui ka täiendusõppes kõigi õppijate arengu toetamiseks; tagab õpilasele tugiteenuste, sealhulgas karjääriteenus, õpiabi, eri- ja sotsiaalpedagoogiline ja psühholoogiline teenus, ning käesolevas seaduses sätestatud tervishoiuteenuste kättesaadavuse; teeb õpetatavates valdkondades pedagoogilist, meetodilist ja tehnoloogilist arendustööd (Kutseõppeasutuse seadus, 2013).

Töö eesmärk on saada ülevaade õpiraskustes õpilaste hinnangutest kutsekooli õppekorralduseeskirjas pakutavate tugiteenuste toimivusele ning võrrelda antud hinnanguid õpiraskuste ületamisel lähtuvalt õpilaste soost ja vanusest.

Tugiteenuse toetuse tõhusus õpiraskustes õpilaste hinnangul 5

Uurimistöö teoreetilises osas käsitletakse varasemaid läbiviidud uurimusi õpilaste õpiraskustesse sattumise põhjuste väljaselgitamisel nii Eestis kui ka teistes riikides. Metoodika osas antakse ülevaade uurimuse valimist, mõõteinstrumentid, andmete kogumisest ja analüüsist. Töö kolmandas osas võetakse kokku uurimuse tulemused õppekorralduse tugisüsteemi meetmete toimimise kohta õpiraskustes õpilaste toetamisel nende enda hinnangul. Neljandas peatükis arutletakse tulemuste ja piirangute üle ning seostatakse need teooriaga. Viiendas peatükis võetakse kokku uurimuse tulemused.

1. ÜLEVAADE UURIMUSTEST

1.1. Uuringud teistes riikides

Üldhariduskoolist asuvad kutse- ja kõrgkoolidesse õppima erinevate sotsiaalsete oskuste ja taustaga õpilased, kelle õpingute ebaõnnestumist võivad põhjustada mitmed välised tegurid (majanduslikud raskused, tõrjutus eelmises koolis või kodus, keskendumisraskused jms). Põhjuseks võib olla ka tugispetsialistide puudumine lasteaias või üldhariduskoolis, algklassides on puudunud klassijuhatajal koostöö lapsevanematega ning selle tagajärjel on õpilase erivajadust märganud liiga hilja, mis tõttu on viibinud ka vajaliku abi saamine. Kui murdealine laps on sellises olukorras jõudnud ainetundi, siis võib probleem väljenduda tema tunnikäitumises, ta eirab antud ülesandeid, tal puudub õpimotivatsioon ja enesehinnang on madal (Lister, 2012).

Uurimisest sotsiaal-majanduslike ja demograafiliste andmete põhjal pereliikme kohta ilmnes, et mida haritum on lapsevanem, seda tõenäolisemalt ei puuduta õpiraskustesse sattumine tema last, ja mida madalama haridustasemega on lapsevanem, seda suurem on tema lapse risk õpiraskuste tõttu koolist välja langeda (Akhtar, 1996). Madala sotsiaalse staatusega õpilased vajavad koolis tihedat emotsionaalset kontakti õpetajaga (Dyson, 1987), mistõttu tuleb selliste õpilaste õpetamisel pöörata suurt tähelepanu nende aktiivsuse ja enesekindluse tõstmisele õppetöös. Õpilaste vähene lugemus ja kirjutamisoskus tekitavad õpiraskusi ka keskkoolis (Fischbein & Folkander, 2000). Väga palju kasutatakse laste kõne hindamisel nende jutustusi.

Uurimises maakohtade algkooliõpilaste identiteedikonflikti mõjudest koolis ja väljaspool kooli selgus, et kool on keskne koht, kus õpilase isiksus kujuneb ja areneb (Dunne & Ananga, 2013). See näitab, et juba algkoolis on vaja jälgida laste arengut ja vajadusel kaasata lapse õpiraskuse ilmnemisel tugiteenuseid lapse õpiprobleemide lahendamisel. Kui varases koolieas ei märgata last, kes võib vajada õppimises tugiteenuseid, siis kandub õpiraskuse probleem edasi kogu põhikooli õpingute ajal kuni üleminekuni kutsekooli.

Viidi läbi uuring, kus võrreldi õpilaste iseloomuomadusi nende sotsiaalse tausta ja koolikogemuse põhjal siirdumisel põhikoolist kutsekooli, kus kooli tugisüsteem püüdis aidata õpiraskustesse sattunud õpilast. Leidus õpilasi, kes ei olnud vastuvõtlikud kooli pakutud tugiteenuse toetusele (Elffers, 2012). Talts (2006) on veendumusel, et õpiraskustega õpilased on alla keskpärase tasemel õppijad. Neile lastele on iseloomulikud tähelepanuvaegus, üliaktiivsus, käitumis- ja/või sotsialiseerumisraskused. On leitud ka, et keskmise

majandusliku staatusega õpilaste õpiraskustesse sattumise põhjused on sarnased nende õpilastega, kelle pere majanduslik staatus on kõrge (Belloc, Maruotti & Petrella, 2010).

Suureks probleemiks on lastevanemate ükskõiksus või majanduslikest põhjustest tingitud eemalejäämine laste õppimise jälgimisest kutsekoolis. Paljud lapsevanemad on läinud välismaale tööle ning teismeline laps on jäänud omapäi otsuseid langetama. Pahatihti otsustab nooruk õpiraskuste tekkimisel nii palju kui võimalik koolist eemale hoida, jättes vanematele teadmise, et ta siiski osaleb igapäevaselt kooli õppetöös. 15–18-aastaste õpiraskustega õpilaste üleminekul põhikoolist kutsekooli, tõi uuring seoses õpilaste õpiraskustesse sattumist ennetava tugiteenuste tööga välja õpetajate ja õpilaste soovitusel: info jagamine, suurem täpsuse nõudmine ning koolipoolne aktiivsem koostöö õpilaste ja õpetajate vahel (Mallinson, 2009).

Ameerika Ühendriikide (Azzam, 2007) ja Saksamaa (Heublein, 2014) uuringutest on ilmnunud korduvad põhjused, miks õpilane satub õpiraskustesse. Nendeks on tüdimus koolist, liiga palju puudumisi õppetundidest, mistõttu ei jõua enam õppimisega järele, sõbrad, kes samuti koolis ei käi ja kellega aega veeta, puuduvad reeglid, ebaedu on tinginud haridustee alguses tekkinud õpiraskused. Lisaks olid läbivate põhjustena välja toodud sotsiaalsed ja majanduslikud raskused, lapsevanemaks saamine, halb ettevalmistus keskkooliks ja sellest tulenev õpimotivatsiooni puudus. Õpilases loob õpihuvi praktiline tegevus, mis aitab tal vältida hariduse omandamisel õpiraskustesse sattumist (Lippke, 2012).

1.2. Ülevaade Eestis läbiviidud uurimustest

On tehtud mitmeid uuringuid õpilaste õpiraskustesse sattumise põhjustest, mille lahendamiseks on loodud koolidesse tugiteenuse võimalused, et abistada õpilast tema õppimisprobleemidega. Nendeks põhjusteks on toodud:

1) Valed erialavalikud. Õpilased ei ole piisavalt hästi kursis edasiõppimise võimalustega, samuti puuduvad neil piisavad teadmised erialadest ja töömaailmast. Nii eelnevast kui oma võimete valesi hindamisest tulenevalt tehakse kutseõppesse õppima asudes valesid erialavalikuid (Espenberg, Beilmann, Rahn, Reincke, Themas, 2012; Eesti elukestva õppe... 2014).

2) Nõudmiste ja võimete mittevastavus. Pärast põhikooli kutseõppes õppima asuvate noorte keskmine õppeedukus on oluliselt madalam kui gümnaasiumisse astujatel ning puudulike teadmiste, õpioskuste ja -motivatsiooni tõttu käib kutsekeskhariduse omandamine paljudele üle jõu, arvestades nende ettevalmistust (Espenberg, et al., 2012, Eesti elukestva õppe... 2014).

3) Majanduslikud põhjused. Kutsekoolis õppimine toob õpilase perekonnale kaasa suuremad kulutused (majutuse-, sõidu- jm kulu). Töövõimaluse tekkides eelistatakse õpingute jätkamisele tööleasumist (Espenberg, et al., 2012, Eesti elukestva õppe... 2014).

Majanduslikult kehvemal ja paremal järjel peredest laste seisundid võivad kujuneda ühesuguseks, kuna nendega ei tegeleta, neile ei ole tagatud kohustusi, mis kindlustaksid lähedaste juurde kuulumise. End mittevajalikuna tundes süveneb lapses hoolimatus, trots ja ükskõiksus, kui teda ei tunnustata (Kallasmaa, 2003).

Magistritöö raames (Miil, 2014) on uuritud õpilaste ja õpetajate vahelisi suhteid kui väljalangevust mõjutavat tegurit kutse- ja üldhariduskoolide võrdluses, kus tulemustest selgus, et kutsekooli põhikoolijärgsesse õppesse satuvad eelkõige need õpilased, kellel on sotsiaalsed ja majanduslikud raskused ning kodune toetus puudub. Sellistel õpilastel on juba põhikoolis õpiraskused ning seetõttu satuvad nad tõenäolisemalt koolist väljalangemise riskigruppi. Et tõkestada koolist enneaegset väljalangemist, tuleks nimetatud õpilaste puhul märgata nende õpiprobleeme juba põhikoolis.

Lapse arengut saab positiivselt mõjutada sel juhul, kui lapsevanemal on piisavalt aega ja nende vahel eksisteerib side, mis mõjutab inimeste igapäevast elu, suhteid ja arusaamu (Parts, 2005). Eelnevast saab omakorda järeldada, et kui laps saab põhikoolis õppides vanematelt abi ja toetust on ta ilmnevate õpiraskuste puhul motiveeritum neid ületama. Nii julgeb ta ka hiljem, kutseõppes eettulevate õpiraskuste puhul otsida abi aineõpetajalt või kooli tugispetsialistidelt.

Kooli vältimise põhjused on erinevad ja need võivad tekkida mitme põhjuse koosmõjul. Uurimistulemuste põhjal toodi välja halvad sotsiaalsed suhted õpetajate ja eakaaslastega, samuti õpiraskustest tingitud akadeemiline ebaedu, mille oli põhjustanud kirjutamisraskused ja kiire õpitempo (Vaher, 2013), millest võiks järeldada, et aeglasemad õpilased vajavad õppimisel abi tugiteenuste näol koolis või kodus oma vanematelt. Paraku „kaovad” sellised õpilased õppetunni ajalise piirangu sisse, kus õpetajal ei ole aega kiiremate õpilaste kõrvalt

abistada individuaalselt aeglasemat õpilast. Peale koolipäeva lõppu aga ei taha õpilane enam koolimajja jääda, vaid lepib sellega, et ta ei saanud tunni sisust aru ja seepärast ei ole tal ka motivatsiooni hiljem koduseid ülesandeid lahendada ega kooli minna.

Kutseõppes õppimisel ilmnevate raskuste põhjusena toob Kaselaan (2013) oma uurimuses välja puudulikud õpioskused ja vähese huvi õpitava eriala vastu. Lapse õpivõimekuse kujunemine sõltub oluliselt tema kasvatamise stiilist ja kodusest elustiilist. Eriti on vaja ergutada tema iseseisvust. Edu saavutamine pakub rahuldust ja innustab edasist tegevust. Kui lapsel puudub õpimotiiv, mingi tulemuse ootus, mida eduks pidada, võib tekkida väljapääsmatu olukord (Kera, 2004).

Leppiku (2004) sõnul on lapse intellektuaalses arengus eriti oluline, kuidas lapsega enne kooli suheldakse ja tegeldakse, mis on tänapäeva Eestis suuresti unarusse jäetud. Millest ta järeltab, et neil lastel, kellega pole räägitud, algavad koolis õpiraskused, sest nende areng enne kooli on olnud puudulik. Samuti toob Kroon (2015) oma uurimises välja, et perekonna ja kogukonna sotsiaalne kapital mõjutab laste õppeedukust.

Kutsekoolist väljalangevuse põhjuste uurimistes (Leilop, 2015, Treial, 2013) on leitud, et erinevad põhjused omavahel seotuna võivad põhjustada õpilase õpiraskustesse sattumise kuni koolist väljalangemiseni. Nende põhjustena on välja toodud akadeemilist ebaedu, erialaga seotuse puudumise, perekonnaga seotud riskitegureid, motivatsioonipuudust, põhjuseta puudumist, kooliga seotuse puudumist, halbu suhteid õpetajatega, sõpruskonna mõju, majanduslikke riskitegureid, toetuse puudumist.

Õppetöö kutseõppeasutuses on jäänud pooleli erinevatel põhjustel: niihästi isiklikel kui ka majandusliku olukorraga seonduvatel, kusjuures raskustesse sattunud õpilased on enam lootnud õppeasutuse poolsele toele ja mõistvamale suhtumisele (Murakas, Lepik, Dsiss & Rämmer, 2007)

Õpilasel võivad olla head sünnipärased eeldused õppida edukalt, ent kui tal puudub õpitava vastu huvi, siis ei tule õppetööst midagi välja (Leppik, 2008). Edasijõudmatuse põhjuseks võivad olla depressioon, õpiraskused, oskamatus aega õigesti planeerida, liiga palju aega kulub massimeediale, koduse toetuse puudumine õppimisel ning tüdimus õppimisprotsessist (Gurian, & Ballew, 2004). Tugi kui formaalne teenus (õpetajad, klassijuhataja, tugiteenused) või mitteformaalne toetus (pere, sõbrad, kaasõpilased) on olulised kaitsefaktorid õpingute jätkamiseks (Glokowska, Young & Lockyer, 2007).

Kui õpilane hakkab koolist põhjuseta puuduma, on ilmselt tegu mitme riskifaktori koosmõjuga. Kindlasti peaks klassijuhataja kui esimene tugi seda märkama ja püüdma jõuda õpilasega usaldusliku vestluseni, et oleks võimalik leida õpilase probleemile sobivaim lahendus. Selleks pöördub klassijuhataja kas lapsevanemate poole või koolis töötava tugispetsialisti poole, kelleks võib olla sotsiaalpedagoog või koolipsühholoog, kes nõustab õpilast edasi.

Maikalu (2010) tõdeb, et koolid ei kasuta psühholoogi teenust. Koolil on majanduslikust aspektist lähtuvalt kulukas psühholoogi ametisse võtta ja seetõttu ostavad mõned koolid teenust osaliselt sisse, n-ö paar päeva nädalas. Selline tegutsemisviis ei ole aga Maikalu meelest efektiivne, kuna laste arv pidevalt kahaneb ning samas on märgata psüühika- ja käitumishäirete ning muude hariduslike erivajadustega laste arvu suurenemist, sest koolipsühholoogi ülesanne on nõustada ja koolitada nii õpilasi kui ka lapsevanemaid, õpetajaid ja kooli juhtkonda. Kui koolipsühholoog külastab klasse ja vestleb õpetajatega, võimaldab see tal märgata võimalikke probleeme juba varakult. Samuti on võimalik õpetajaga vahetunnis arutada, mismoodi toimida edasi lapsega, kes tunnis teistmoodi käitus ja õpetajale sellega silma jäi. Kui laps ja pere saaksid vajalikku tuge juba aegsasti, jääksid hiljem koolis mitmed probleemid olemata. Õppuri eelnev kooliajalugu määrab edasise õppimise efektiivsuse. Kool mõjutab õpilast, ent kõik oleneb sellest, kas mõjutatav suudab kaasa tulla uue mõjutusega või mitte (Kivimaa, Must, Männimäe, Realo & Tiirmaa, 1992).

Tiko (2010) uurimisest selgus lapsevanemate ootustest õpetajale, et nad ootavad õpetajalt enam lapsesõbralikkust ja hoolivust, kuid samas ka nõudlikkust ja kompetentsust lapse õpioskuste kujundamisel ning klassikollektiivis toimuva jälgimisel ja adekvaatsel reageerimisel. Antud uurimuse tulemus toetab Maikalu eespool kirjeldatud seisukohta, kus õpetaja peab oskama märgata õpilastes varakult võimalikke probleeme. Seega on väljalangevuse ennetus- ja sekkumisprogrammide võtme-eeldus õpetaja individuaalne akadeemiline ja sotsiaalne toetus paindlike reeglite ja distsipliini rakendamise näol (Kõiv, 2007).

Uustal (2010) viis läbi uurimise, kus põhikooli õpetajate küsitlusest järelalus, et sagedasemateks õpiraskuste põhjusteks on psühholoogiline eripära, samuti õpilaste piiratud õpivõime ning mainiti vanemate vähest huvitatust ja tuge õpilasele. Seepärast ei saa puutumata jätta ka põhikoolides olevate tugisüsteemide töö eesmäärke, sest tavapäraselt vajavad need õpilased, üleminekul uude keskkonda, jätkuvat toetust õpingute jätkamisel.

Tugev koostöövõrgustik kooli ja kodu vahel toetab soodsa õpikeskkonna kujunemist ning lapse iseloomu arenemist (Lukk, 2008).

OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu läbiviimisel Eestis moodustati seirekomitee, mis koostas esimese rahvusvahelise võrdlusuuringu, milles uuriti erinevate riikide õpetajate tööd, töötingimusi, koolide töö- ja õpikeskkonda. Uuringu eesmärk oli välja selgitada, millised asjaolud aitavad kaasa õpetamiseks ja õppimiseks soodsa keskkonna loomisele. Eesti koolide õpetajad seostavad teiste riikide õpetajatega võrreldes halva klassikliima põhjuseid enam õpilaste vähese võimekusega ning kaasavad õpilasi endid harva klassis positiivse töömeeleolu loomisesse. Eesti õpetajate rahulolematus on üldjuhul seotud eelkõige kooliväliste, endast ja kolleegidest vähesõltuvate asjaoludega, esmajoonel õpetajakutse vähese avaliku (ühiskonna- ja meediapoolse) tunnustamisega, aga ka õpilastega, kellele omistatav vähene võimekus, hooletu suhtumine, halb käitumine on samuti õpetajate rahulolematuse üheks peamiseks allikaks (Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis, 2009).

Uurimuses saadi õpetaja agressiivsust väljendavate käitumisviiside osas (Krips, 2007) tulemused, millest selgus, et uuritud põhikooliõpetajad kasutavad agressiivsust väljendavaid käitumisviise enam kui keskkooli-/gümnaasiumiõpetajad. Niisamuti ilmnas Soosaare (2011) uurimisest, et koolis valitsevatele suhetele on iseloomulik usaldamatus ning põhiline tähelepanu koondub reeglitele ja õppekava realiseerimisele. Põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutavad sotsiaalpedagoogid õpilaste kontrollimist, karistamist, hirmutamist või sundimist. Õpilased tõlgendavad nimetatud sekkumisviise negatiivsena siis, kui õpilane ei ole kaasatud oma probleemi lahendamisse ning õpilase ja sotsiaalpedagoogi vahelistes suhetes puudub usaldus.

Kuke ja Kaikkoneni (2003) arvates vajaksid meie õpetajad innustust enesetäienduseks ja lisakoolitust erivajadustega õpilaste kaasamiseks ning konkreetseid soovitusi õpilaste tulemuslikuks ettevalmistuseks üleminekuks koolist tööellu. Eesti haridus- ja teadusministeeriumi statistika järgi õpib Eestis erikoolides ligikaudu 3% erivajadusega õpilastest ja tavakoolides on ligikaudu 13% õpilastest erivajadusega, seega on palju õpilasi, kes vajaksid ka tavaüldhariduskoolides mitmesuguseid tugiteenuseid ja eripedagoogilist abi. Uuringud on näidanud, et õpetajate hoiakud, ettevalmistus ja õpikeskkond ei ole piisavad selle realiseerimiseks.

Õpilane ei taju sageli oma probleemi tõsidust ja halvimal juhul on õpilane omadega liiga puntras, et suuta ise pakkuda lahendusi ning tihtipeale on ta kaotanud usu leida koostöös

täiskasvanuga oma muredele lahendus. Nii kipub õpilane esialgu oma probleemi eitama, nimetades seda mõne pahatahtliku koolitöötaja alusetuks süüdistuseks või lapsevanema ülereageerimiseks (Naarits-Linn, 2012).

Tähelepanu- ja keskendumisvõime puudulikkuse sagedasemad põhjused jagab Martinson (2010) kolme suuremasse rühma: liigselt koormatud kehaline tervis, õppija kodune kasvukeskkond on ebasoodne, koolis lisandub üle- või alanõudmistele õpetaja halb töökorraldus. Kõigele eelnenule võib lisanduda veel negatiivselt toimivaid mõjureid: õpilane ei huvitu õppeainest, tal on negatiivne minapilt. Isiklik sisemotivatsioon käivitub kõige paremini siis, kui õppija teab, mida ja milleks ta õpib. Halvim on see, kui õppijat ei õpita tundma ja tema suhtes on ootused liiga kõrged. Õpilasel võib tekkida lootusetuse ja seejärel õppimises käega löömise tunne. Asjad halvenevad veelgi, kui edukamad kaaslased on välja näidatud üleolevat suhtumist. Õpiraskustega õpilasel peab aitama leida individuaalset arenguteed ja on tähtis, et ta õpiks kasutama endale sobivaid õppimismeetodeid.

Kui õpilasel ilmnevad õppimis- või suhtlemisraskused, siis tõenäoliselt puutuvad sellega kokku kõik õpetajad, kes samale klassile tunde annavad. Õpetajad peaksid omavahel suhtlema ja jagama tähelepanekuid ja kahtlusi. Eeltoodu näitab, et õpiraskustega laste abistamiseks ei piisa ainult tugisüsteemist, vaid iga õpetaja saab ka ise palju ära teha õpilase soodsama arengukeskkonna loomisel (Martinson, 2010). Kui kool soovib saada häid tulemusi õpilaste, lapsevanemate ja teiste osapoolte rahulolus, siis aitab sellele kaasa kvaliteedijuhtimise põhimõtete tundmaõppimine ja rakendamine kooli juhtimises. Siia kuulub kooli, õpetaja, õppetunni, hariduse jne kvaliteet. (Nordic Baltic Projekt, 2001).

Haridus mõjutab meie käekäiku oluliselt alates palgatasemest kuni üldise õnnetundeni välja. Õpingute ebaõnnestumine toob kaasa kulusid või vähendab tulusid nii üksikindiviidil (madalamad palgatulud, kehvemad tervisenäitajad) kui ühiskonnal laiemalt, olgu siis läbi otseste rahaliste kulude (saamata jäävad maksud, kõrgemad sotsiaalkindlustuskulud) või üldisema heaolu vähenemise kaudu (rohkem kuritegevust, vähem kodanikuaktiivsust). Euroopa Liit on seadnud eesmärgiks alandada enneaegselt õpinguid katkestanute osakaalu vanusegrupis 18–24 eluaastat 2020. aastaks alla 10%. See on üks Euroopa selle kümnendi kasvustrateegia peamisi eesmärgi (Anspal, Järve, Kallaste, Kraut & Seppo, 2011).

Koolitöö edukuse tingimuseks on õpilase enda soov õppida, soov klass või kool lõpetada. Kooli poolelõppimisel on iga õpilase puhul tegemist mitmete teguri koosmõjuga. Suurem mõju

on õpiraskustel. Igasuguse abi puhul on oluline, et abi jõuaks lapseni õigel ajal (Kundla, 2003).

Õpiraskused tekivad õpilasel juba varases koolieas. Seepärast käsitlevad eelpool toodud uuringud just lapse arengu erinevaid aspekte hariduse omandamisel, mis soodustavad õpilasel õpiraskuste tekkimist ja vajadust tugiteenuse toetusele.

Töö eesmärk on saada ülevaade õpiraskustes õpilaste hinnangutest kutsekooli õppekorralduseeskirjas pakutavate tugiteenuste toimivusele ning võrrelda antud hinnanguid õpiraskuste ületamisel lähtuvalt õpilaste soost ja vanusest.

Uurimisküsimused:

1. Kui teadlikud on õpiraskustes õpilased kooli õppekorralduseeskirjast?
2. Missugused tugiteenuse meetmed on toetavamad õpiraskustes õpilasele õpilaste endi hinnangul?
3. Mis soodustab õpilastel õpiraskuste tekkimist ja pärsib edasist õpingute jätkamist õpilaste endi hinnangul?

2. METOODIKA

Õpilase individuaalsete õpivajaduste arvestamine on tänapäeva kooli üks keerukamaid ülesandeid. Selle täitmiseks on koolis vaja läbi mõelda terviklik õpiabisüsteem, rakendades efektiivsemalt tugisüsteeme (Kontor, 2006), mis tegeleb õpilase nõustamisega koolis, kohanemisega koolikorraga ja õpilase kontrolli all hoidmisega (Tamm, 2008).

Eelnevatest läbi viidud uuringutest lähtuvalt kujunes uurimisprobleemiks kuivõrd toetab kooli õppekorralduslik süsteem ning selle pakutav tugiteenus kutseharidust omandavaid õpilasi õpiraskustest ülesaamisel nende endi hinnangul.

Töö eesmärk on saada ülevaade õpiraskustes õpilaste hinnangutest kutsekooli õppekorralduseeskirjas pakutavate tugiteenuste toimivusele ning võrrelda nende tugiteenuste toimet õpiraskuste ületamisel lähtuvalt õpilaste soost ja vanusest.

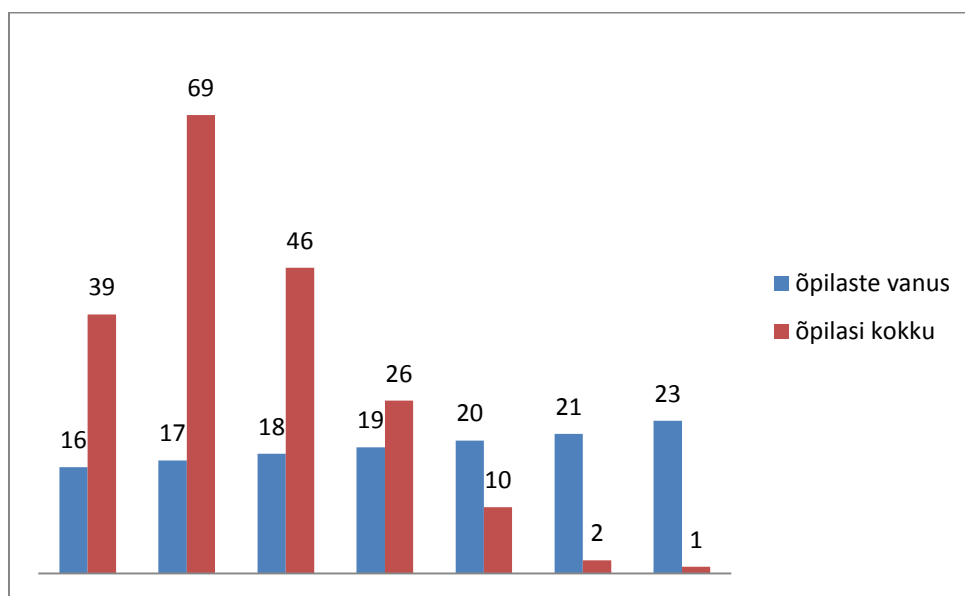
Väljalanguse ennetus- ja sekkumisprogrammide võtme-eeldus individuaalse akadeemilise ja sotsiaalse toetuse paindlike reeglite ja distsipliini rakendamine (Kõiv, 2007) on kooli õppekorralduseeskirjas määratud õppetööst osavõtu reguleerimiskorruga, õppevõlgnevuste arvestamise alustega, õppevõlgnevuste ennetamise ja likvideerimise tingimuste ja korraga ning tugiteenuste osutamise tingimuste ja korraga. Madala sotsiaalse staatusega õpilased vajavad koolis tihedat emotsionaalset kontakti õpetajaga (Dyson, 1987), mistõttu tuleb selliste õpilaste õpetamisel pöörata palju tähelepanu nende aktiivsuse ja enesekindluse tõstmisele õppetöös, mis said aluseks esimesele ja teisele uurimisküsimusele.

Üldhariduskoolist asuvad (Lister, 2012) õppima kutsekoolidesse erineva sotsiaalsete oskuste ja taustaga õpilased, kelle õpingute ebaõnnestumised võivad olla põhjustatud mitmetest välistest teguritest (majanduslikud raskused, tõrjutus eelmises koolis või kodus, keskendumisraskused jms), millest kasvas välja kolmas uurimisküsimus. Tiko (2010) uurimusest tulenes lapsevanemate ootustest õpetajale, et nad ootavad õpetajalt enam lapsesõbralikkust ja hoolivust, kuid samas ka nõudlikkust ja kompetentsust lapse õpioskuste kujundamisel ning klassikollektiivis toimuva jälgimisel ja adekvaatsel reageerimisel.

2.1. Valim

Uurimises osales kolm kutsekooli, kus õppis koguarvuga 3219 põhikooli haridusega õpilast. Õpilaste üldarvust moodustasid 193 ehk 6% õpiraskustes õpilased. Tüdrukuid oli 36 (19%) ja poisse oli 157 (81%).

Uuritavate valimi moodustavad kutsekoolis eriala õppivad põhikooli haridusega õpilased, kellel on tekkinud õpiraskused. Valimi moodustamiseks kasutas uurija mugavusvalimit, võttes aluseks valimit iseloomustavad ühised näitajad nagu põhikooli baashariduselt üleminek eriala õppimisele kutsekooli ja kellel on 3 või enam puudulikku ainekursuse hinnet. Valimi suuruseks kujunes kolme erineva kutsekooli põhjal 193 õpilast, seitsmes vanusegrupis 16-23 aastat (joonis 1), nendest 36 neidu ja 157 noormeest, kes vastasid eeltoodud kriteeriumitele.



Joonis 1. Valimi vanuseline jaotus.

2.2. Mõõteinstrument ja protseduur

Kvantitatiivse uuringu mõõteinstrumentideks kasutas uurija ankeeti (vt Lisa 1) kogumaks andmeid õpiraskustes õpilaste hinnangutest kutsekooli õppekorralduseeskirjas pakutavate tugiteenuste toimivusele.

Ankeedis olevad väited koostas uuringu teostaja ise koolide õppekorralduseeskirjade põhjal, kus on välja pakutud erinevate tugiteenuste kasutamise võimalused toetamiseks õpiraskustes

õpilasi. Saadud andmete tulemusel soovis uurija teada saada õpilaste hinnanguid kutsekooli poolt pakutavate tugiteenuste toimivusele ning võrrelda nende tugiteenuste toimet õpiraskuste ületamisel, toetamaks edasist õpingute jätkamist, uuringus osalenud õpilaste poolt antud hinnangutega.

Uurimusest tulenevad järeldused võivad juhtida kooli tugisüsteemis töötavate spetsialistide tähelepanu märkamaks kitsaskohti õpilaste vaatenurgast. Ankeet koosnes 22 väitest 5-astmelisel Likert'i skaalal ja kolmest avatud väitest, millele uuritav vastab kas „ei“ või „jah“ (Cronbachi Alpha 0.710). Ankeedi väidetega soovis uurija teada saada, kui teadlikud on uuritavad õppekorralduseeskirjast, missugused tugiteenuse meetmed on toetavamad õpiraskustes õpilasele nende endi hinnangul ja mis soodustab või pärsib edasist õpingute jätkamist õpilaste endi hinnangul. Ankeedi lõpus küsiti ankeeditäitja taustaandmeid.

5-astmelisel Likert'i skaalal on hindamiseks antud valik variandid:

- 1- ei
- 2- pigem ei
- 3- vähesel määral (esimeses plokis), harva (teises ja kolmandas plokis)
- 4- pigem jah
- 5- jah

Uurija kontakteerus valitud kutsehariduskeskustega meili teel ja tutvustas koolide õppedirektoritele uurimistöo sisu ja saatis ankeedi näidise. Mõõteinstrumenti reliaabluse ja valiidsuse tagamiseks kasutati uuringus osalenud kutsekoolide kolme õpetaja eksperthinnanguid ankeedis olevatele väidetele, mida piloteeriti 20-ne õppuriga. Kolmest uuritavast koolist andsid ankeedile positiivse hinnangu õppegruppe juhatavad klassijuhatajad, kelle ametikohustuste hulka kuulus õpilasele tugiisikuks olemine ning nende jälgimine ja toetamine õppeprotsessis. Saades positiivse vastuse, saatis uurija ankeedid koolidesse õppedirektori meilile. Andmeid koguti 2015 aasta detsembri kuu teisel nädalal, sest selleks ajaks oli I õppeperioodi jooksul tekkinud arvestatav arv õpiraskustesse sattunud õpilasi. Ankeedi täitmine oli õpilasele vabatahtlik.

Kvantitatiivse uuringu läbiviimiseks võeti kooli administratiivandmetest välja valimisse kolme või enama puuduliku ainekursuse hindega olevad õpiraskustes õpilased, kellele klassijuhataja jagas paberkandjale trükitud ankeedid, kus nad andsid vastuseid ankeedis antud väidetele 5- pallise Likert'i skaala põhjal. Ankeet tagas täitjale anonüümsuse, sest uurija ei osalenud täitmise protsessis ning õpilase nime ankeedile ei kirjutatud. Täidetud

ankeetidel käis uurija uuringus osalenud koolis ise järel. Ankeedist saadud andmeid kasutas uurija ainult uurimistöö raames üldistatud kujul, mistõttu ankeedi täitjale ei kaasnenu mingeid kohustusi ega tagajärgi.

2.3. Andmete analüüsimise põhimõtted

Uurimise käigus saadud andmed kodeeriti numbrilisteks näitajateks, et analüüsimisel saaks kasutada statistilist andmeanalüüsi. Andmed sisestati tabelarvutusprogrammi MS Excel ning statistiliseks analüüsiks kasutati programmi IBM SPSS Statistics 23.

Andmetele teostati kirjeldav statistiline analüüs (andis vastused 1. ja 3. uurimisküsimusele) ning võrdlused õpilasi taustaandmete alusel rühmitades (andis vastuse 2. uurimisküsimusele). Viimane võimaldas selgitada välja õpilaste hinnangute erinevused tugisüsteemide toimes tulenevalt õpilase soost ning vanusest.

Uurimistöö järeldused aitavad kutsekoolidel muuta oma tugisüsteeme paremini toimivaks, et suurem hulk õpilasi suudaks läbida oma õppekava edukalt.

3. TULEMUSED

3.1 Õpiraskustes õpilaste teadlikkus õppekorralduseeskirjast.

Tabel 1. Õpilaste hinnangud kooli õppekorralduseeskirja teadlikkusest.

	Vastuste arv	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve
Sulle on arusaadavalt tutvustatud kooli õppekorralduseeskirja	193	4.27	0.81
Oled ise lugenud kooli õppekorralduseeskirja	193	2.92	1.31
Järgid kooli õppekorralduseeskirjas ettenähtud reegleid ja korraldusi	192	4.06	0.73
Oled teadlik kooli õppekorralduses kirjeldatud hindamissüsteemist (kui põhjalike teadmiste eest millise hindega hinnatakse)	190	4.22	0.91

Hinnangute tulemustest selgus, et õpilastele on arusaadavalt tutvustatud kooli õppekorralduseeskirja ning nad teavad kooli õppekorralduses kirjeldatud hindamissüsteemi, mida näitab aritmeetiline keskmine (vt Tabel 1). Valdavas enamuses õpilased ise õppekorralduseeskirja ei loe.

Tabel 2. Vastuste jaotuse % õpilaste teadlikkusest kooli õppekorralduseeskirjast.

Oled ise lugenud kooli õppekorralduseeskirja	Vastuste arv	%
1	36	18,7
2	33	17,1
3	65	33,7
4	28	14,5
5	31	16,1
Sulle on arusaadavalt tutvustatud kooli õppekorralduseeskirja	Vastuste arv	%
1	2	1,0
2	2	1,0
3	26	13,5
4	74	38,3
5	89	46,1

Oled teadlik kooli õppekorralduses kirjeldatud hindamissüsteemist (kui põhjalike teadmiste eest millise hindega hinnatakse)	Vastuste arv	%
1	4	2,1
2	5	2,6
3	23	11,9
4	72	37,9
5	86	44,6

Võttes vastavalt rühmadesse kokku vastused 1 ja 2 ning 4 ja 5 (vt Tabel 2) võib väita, et õpiraskustes õpilased jagunevad ligikaudu kolmeks enamvähem võrdseks rühmaks, kes kas on lugenud õppekorralduseeskirja (30,6%) või pole seda lugenud (35,8%). Samas valdav enamus (üle 84%) vastajatest väidab, et talle on arusaadavalt tutvustatud õppekorralduseeskirja ning peaaegu samapalju (83%) vastajatest väidavad, et nad on kursis kooli hindamispõhimõtetega.

3.2 Toetavamad tugiteenuse meetmed õpiraskustes õpilasele nende endi hinnangul.

Tabel 3. *Õpilaste hinnangud kooli õppekorralduseeskirjas määratud toetavate tugiteenuste meetmetele.*

	Vastuste arv	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve
Õpetaja on sulle põhjendanud puuduliku hinde saamist	192	4.16	0.99
Kui oled puudunud, siis kooli tulles oled kohe esitanud puudumistõendi	192	3.49	1.21
Jälgid oma hindeid e-koolist	192	4.30	1.01
Sul on raskust valmistava õppeaine õpetajaga hea läbisaamine	193	2.81	1.19
Puuduliku hinde parandamiseks on sul piisavalt aega õppimiseks	191	3.90	0.94
Õppeainest aru saamiseks saad õpetajalt lisakonsultatsiooni	191	3.43	1.21
Õpetaja on huvitatud sinu hinde parandamisest	193	2.90	1.15

andes sulle lihtsamaid ülesandeid

Puudulike hinnete parandamise küsimustes pöördud abi saamiseks grupijuhataja poole	193	3.09	1.20
Kooli tugiisik (sotsiaalpedagoog, psühholoog, õpinõustaja jm) on juhendanud sind puudulike hinnete parandamise perioodil	192	2.21	1.42
Õppeaine probleemide korral oled saanud õpetaja poolt abistavat toetust	193	3.51	1.04
Õppevõlgnevuste parandamiseks palud õppimisel sõbralt abi	190	3.28	1.27

Tabeli 3 tulemused näitavad, et õpilased jälgivad oma hindeid e-koolist ning õpetaja põhjendab õpilasele puuduliku hinde saamist. Enamus õpilasi tunnistavad, et neil ei ole raskust valmistava õppeaine õpetajaga head läbisaamist või on neil harva head suhted õpetajaga, mida näitab tabelis 3 aritmeetiline keskmine, kuid standardhälve tabelis 3 viitab sellele, et osa õpilasi saavad raskust valmistava aineõpetajaga hästi läbi. Suurem osakaal õpilastest on kinnitanud, et kooli tugiisik ei ole juhendanud või on harva juhendanud neid puudulike hinnete parandamise perioodil, mida näitab tabelis 3 aritmeetiline keskmine. Sama tabeli standardhälbe tulemus näitab seda, et on õpilasi, kes saavad õpiraskustes kooli tugiisiku poolset abi ja juhendamist.

Tabel 4. Vastuste jaotuse % kooli õppekorralduseeskirjas määratud toetavate tugiteenuste meetmete.

Õpetaja on sulle põhjendanud puuduliku hinde saamist	Vastuste arv	%
1	4	2,1
2	9	4,7
3	29	15,0
4	61	31,6
5	89	46,1
Jälgid oma hindeid e-koolist	Vastuste arv	%
1	4	2,1
2	11	5,7
3	21	10,9
4	43	22,3
5	113	58,5

Sul on raskust valmistava õppeaine õpetajaga hea läbisaamine	Vastuste arv	%
1	33	17,1
2	47	24,4
3	48	24,9
4	53	27,5
5	12	6,2

Kooli tugiisik (sotsiaalpedagoog, psühholoog, õpinõustaja jm) on juhendanud sind puudulike hinnete parandamise perioodil	Vastuste arv	%
1	95	49,2
2	24	12,4
3	27	14,0
4	29	15,0
5	17	8,8

Tabeli 4 tulemused rühmadesse võetuna 1 ja 2 (7,8%) ning 4 ja 5 (80,8%) näitavad, et õpilased jälgivad oma hindeid e-koolist ning 77,7% vastanutest kinnitab, et õpetaja põhjendab neile puuduliku hinde saamist. Enamus õpilasi tunnistavad, et neil ei ole raskust valmistava õppeaine õpetajaga head läbisaamist või on neil harva head suhted õpetajaga, mida näitab vastuste rühmitamine 1 ja 2 (41,5%), kuid 4 ja 5 (33,7%) vastuste hulk viitab sellele, et peaaegu sama palju õpilasi saavad raskust valmistava aineõpetajaga hästi läbi. Suurem osakaal õpilastest on kinnitanud, et kooli tugiisik ei ole juhendanud või on harva juhendanud neid puudulike hinnete parandamise perioodil, mida näitab vastuste 1 ja 2 rühmitamisel 61,6% vastajatest. Samas 4 ja 5 hinnangu saanud tulemus 23,8% näitab seda, et on õpilasi, kes saavad õpiraskustes kooli tugiisiku poolset abi ja juhendamist.

3.3 Mis soodustab õpilastel õpiraskuste tekkimist ja pärsib edasist õpingute jätkamist õpilaste endi hinnangul.

Tabel 5. *Õpilaste hinnangud soodustavatele teguritele õpiraskuste tekkimiseks.*

	Vastuste arv	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve
Põhikoolis viidi läbi põhjalik karjäärinõustamine	191	3.20	1.40
Usaldad oma grupijuhatajat	193	4.35	0.84
Oled koolipäeva alguseks piisavalt puhanud	192	3.11	1.16

Veedad aega pigem sõpradega kui õppimisega	192	3.25	1.07
Saad õpetaja seletustest aru	192	2.76	0.98
Oled saanud õpetaja poolset julgustamist, et olla õppimises edukas	193	3.41	1.10
Tunned ennast klassis grupi liikmena	191	4.23	0.95

Tabel 5 tulemused näitavad, et õpilased usaldavad oma grupijuhatajat, mida näitab aritmeetiline keskmine 4.35. Õpilastel on raskusi aineõpetaja seletustest aru saamisel nagu näitab hinnangute aritmeetiline keskmine 2.76. Siinkohal saab väita, et üheks õpiraskuse tekkimise põhjuseks nendele õpilastele on õppematerjalide keerukus.

Tabel 6. *Vastuste jaotuse % soodustavatele teguritele õpiraskuste tekkimiseks õpilaste hinnangul.*

Usaldad oma grupijuhatajat	Vastuste arv	%
1	3	1,6
2	5	2,6
3	13	6,7
4	73	37,8
5	99	51,3

Saad õpetaja seletustest aru	Vastuste arv	%
1	31	16,1
2	23	12,0
3	104	54,2
4	30	15,6
5	4	2,1

Tabel 6 hinnangute 1 ja 2 ning 4 ja 5 rühmitamisel saab väita, et valdav enamus õpilasi (89,1%) usaldavad oma grupijuhatajat, kuid on üksikuid (4,2%), kes tunnistavad, et nad ei usalda grupijuhatajat. Rühmitades väite „Saad õpetaja seletustest aru“, andis eitava hinnangu 1 ja 2 28,1% õpilastest, harva saavad õpetaja seletustest aru 54,2% õpilastest, millest saab kinnitust see, et õpilaste teadmised õpetatavast aimest on puudulikud ja 17,7% (4 ja 5) vastanutest kinnitavad, et nad saavad aru, mida õpetaja neile seletab.

Alljärgnevad tabelid selgitavad välja õpilaste hinnangute suurused, mis võivad soodustada õpingute jätkamist või pärssida õpiedu tulenevalt õpilase soost ning vanusest.

Tabel 7. *Õpiraskustes õpilaste hinnangud tegurite suhtes, mis võivad soodustada või pärssida õpingute jätkamist vanuselises võrdluses.*

	Vanus	Vastajaid	Keskmine astak	Olulisuse tase
Sul on raskust valmistava õppeaine õpetajaga hea läbisaamine	16-17 aastat	107	87.62	0.007
	18- 23 aastat	86	108.67	
Oled koolipäeva alguseks piisavalt puhanud	16-17 aastat	107	99.77	0.344
	18- 23 aastat	85	92.38	
Veedad aega pigem sõpradega kui õppimisega	16-17 aastat	106	99.15	0.445
	18- 23 aastat	86	93.24	
Tunned ennast klassis grupi liikmena	16-17 aastat	106	92.27	0.257
	18- 23 aastat	85	100.65	

Tabel 7 tulemustest on näha, et 16-17 aastastel õpilastel on raskust valmistava aineõpetajaga probleemsem läbisaamine võrreldes vanemate õpilastega. Ülejäänud väidete hinnangute tulemustest on näha, et enamus õpilasi on koolipäeva alguseks piisavalt puhanud, tunnevad ennast klassis grupi liikmena ja veedavad aega pigem sõprade seltsis selle asemel, et tegeleda õppimisega.

Tabel 8. *Õpiraskustes õpilaste hinnangud tugiteenuse meetmete suhtes, mis võivad soodustada või pärssida õpingute jätkamist soolises võrdluses.*

	Sugu	Vastajaid	Keskmine astak	Olulisuse tase
Puuduliku hinde parandamiseks on sul piisavalt aega õppimiseks	Poisid	156	95.34	0.707
	Tüdrukud	35	98.94	
Õppeainest aru saamiseks saad õpetajalt lisakonsultatsiooni	Poisid	155	96.56	0.762
	Tüdrukud	36	93.57	

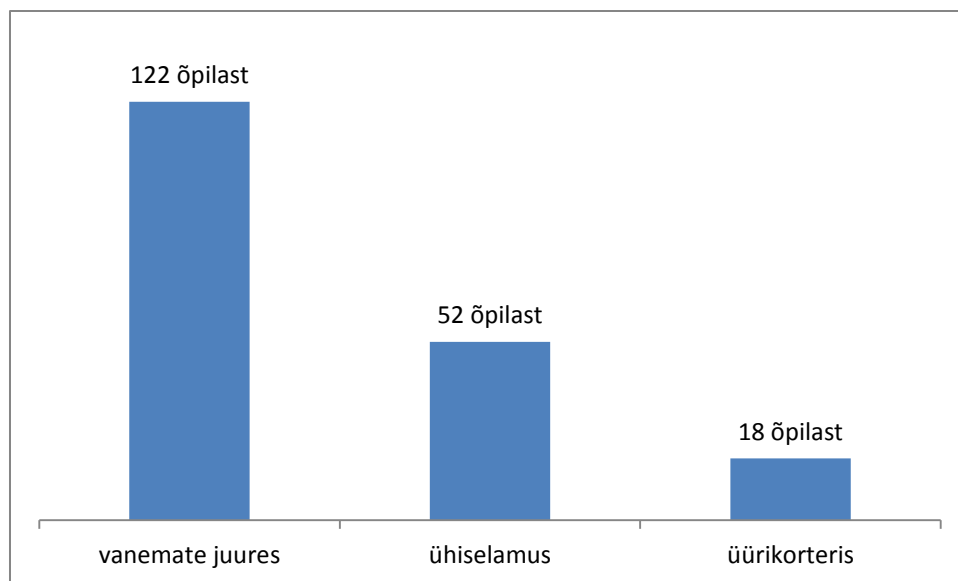
Tabelis 8 poiste ja tüdrukute hinnanguliste võrdluste tulemustes erinevusi ei esine. Vastajad kinnitavad, et neil on puuduliku hinde parandamiseks piisavalt aega õppida ja õpiraskuste korral saavad nad õppeainest aru saamiseks õpetajalt lisakonsultatsiooni.

Ankeedi avatud väidete tulemused on toodud alljärgnevas tabelis:

Tabel 9. *Õpiraskustes õpilaste hinnangud avatud väidetele.*

	Vastuste arv	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve
Õpid soovitud erialal	192	4.69	1.08
Õppimise kõrvalt käid tööl	193	1.97	1.72

Tabelist 9 on näha, et õpilased õpivad soovitud erialal, õppimise kõrvalt ei käi tööl ja enamusest elavad vanemate juures (vt joonis 2).



Joonis 2. *Õpilaste elukoht õpingute ajal.*

4. ARUTELU

Töö eesmärk on saada ülevaade õpiraskustes õpilaste hinnangutest kutsekooli poolt pakutavate tugiteenuste toimivusele ning võrrelda selle toimet õpilaste õpiraskuste ületamisel lähtuvalt õpilaste soost ja vanusest.

Uurimistulemustest selgub, et enamus õpilastest on teadlikud kooli õppekorralduseeskirjas sätestatud kohustustest ja vastutusest, sealhulgas tugiteenuse toetuse võimalustest, kui kool hoolitseb selle eest, et tutvustab ise õpilasele õppekorralduseeskirja sisulist poolt. Sellegipoolest on kutsekoolides õpiraskustesse sattunud õpilaste osakaal suur.

Elffers (2012) märgib oma uurimises, et leidub õpilasi, kes ei ole vastuvõtlikud kooli pakutavate tugiteenuste toetusele. Sellised õpilased on liiga tagasihoidlikud ja abitud ise otsima lahendusi oma õpiebaedu probleemile ning nad vajavad toetavat abi, mis julgustaks neid õpiraskuste korral rohkem pingutama. Talts (2006) märgib, et õpiraskustega õpilased on alla keskpärase tasemel õppijad. Ka tulemustest selgus, et õpilastel on raskusi aineõpetaja seletustest aru saamisel nagu näitab hinnangute aritmeetiline keskmine 2.76. Selliste õpilaste toetuseks on koolides välja töötatud tugiteenused, nagu õpinõustaja, sotsiaalpedagoog ja psühholoogi teenus. Viimast küll kasutatakse vähesel määral või siis üldse mitte ning seda lähtuvalt majanduslikust aspektist (Maikal, 2010). See tulemus kajastub ka uuritavate poolt antud madalas hinnangus, kus nad ei saa kooli tugiisikult juhendamist puudulike hinnete parandamise perioodil (vt Tabel 4). Ühes uuritavas koolis on määratud õpiraskustes õpilaste tugiisikuks klassijuhataja (Tallinna..., 2015), kelle ülesandeks on õpilaste õpiraskustesse sattumise ohumärkide varajane märkamine ja neile reageerimine (Tamm ja Leino, 2008), sest klassijuhataja on temale määratud õpilaste grupi otsene kontaktisik kooli ja õpilaste vanemate vahel. Uurimuse tulemused näitasid, et õpilased usaldavad oma klassijuhatajat, kuid millegipärast pöörduvad õpiraskuste korral harva abi saamiseks klassijuhataja poole (vt Tabel 5). Ehk ei peaks klassijuhataja olema sel juhul ootaval seisukohal, vaid õpilaste õpiraskuste probleemide korral näitama ise üles aktiivsust läbimõeldud tegevusega, arvestades abi vajava õpilase individuaalsete iseloomuomadustega (Mallinson, 2009). Et klassijuhatajad oleksid pädevad õpiraskustes õpilasi aitama, peaks kool võimaldama õpetajatele vastava väljaõppe.

Toetavamateks tugiteenuse meetmeteks hinnati väiteid, kus puuduliku hinde parandamiseks annab aineõpetaja piisavalt aega õppimiseks ning õpetaja on valmis andma õpiraskuses õpilase soovil aine paremaks mõistmiseks ka lisakonsultatsiooni (vt Tabel 3). Samade väidete

poiste ja tüdrukute hinnangulistes võrdlustes ei esine soolisi erinevusi, mis näitab seda, et õpetaja on valmis igale õpilasele pakkuma õppimises vajalikku abistavat toetust (vt Tabel 8).

Õpiraskusi soodustavate väidete hinnangutest võib välja lugeda, et mõningad vastanutest ei tunne ennast klassikollektiivis hästi (vt Tabel 5), mistõttu nende õpiraskused võivad olla põhjustatud kirjutamisraskustest ja kiirest tunnitempost (Vaher, 2012), samuti tekitab õpilaste lugemise ja kirjutamise madal tulemus koolis õpiraskusi (Fischbein & Folkander, 2000), ning puudulikud õpioskused ja vähene huvi õpitava vastu (Kaselaan, 2013). Õpetaja peaks olema nõudlik ja kompetentne õpilase õpioskuste kujundamisel ning jälgima, mis toimub klassikollektiivis ja probleemide ilmnemisel adekvaatselt reageerima (Tiko, 2010).

Uurimise tulemustest selgus ka, et üle poolte uuritavatest õpilased ei ole koolipäeva alguseks piisavalt puhanud (vt Tabel 5). Seetõttu saab arvata, et õpiraskustesse sattumist võib soodustada ka õpetaja seletustest mitteamusaamine väsimuse tõttu, mida kinnitas enamus vastanutest (vt Tabel 6). See võib olla tingitud mitmetest välistest teguritest, nagu perekondlikud põhjused, majanduslikust olukorrast tulenevad põhjused jms (Azzam, 2007; Heublein, 2014), samuti ka veedavad nad aega pigem sõprade seltsis selle asemel, et tegeleda õppimisega nagu ilmnes antud uurimistöö tulemustes (vt Tabel 7).

Kui õpilane on mistahes isiklikest põhjustest tingituna koolipäeva alguseks väsinud, võib see tekitada õpetaja ja õpilase vahel pingeid (vt Tabel 4). Õpilane ei kuula tunnis õpetaja seletust, tema mõtlemisvõime ja keskendumine on väsimusest pärssitud. Tihti on õpilased sellises olukorras emotsionaalsemad, tundlikumad õpetaja märkuste suhtes olla tunnis tähelepanelikum (Loogma jt 2009). Soosaar (2011) toob oma uurimise tulemustes esile õpetajate agressiivset käitumist õpilase suhtes, mis kindlasti mõjutab negatiivselt õpilase ja õpetaja vahelist suhtlust. Agressiivne käitumine avaldub õpilaste kontrollimises, karistamises, hirmutamises või sundimises. Siinkohal tahan tuua esile Martinsoni (2010) uurimisest tuleneva järelduse, et õpiraskustega laste abistamiseks ei piisa ainult kooli tugisüsteemist, vaid ka õpetaja, kes samuti kuulub tugisüsteemi, saab palju ära teha õpilase soodsama arengukeskkonna loomisel.

Käesoleva uurimise üks avatud küsimus oli õppimise kõrvalt töötamise teemal, mis on üheks õpiraskustesse sattumise teguriks. Tulemus näitab, et üle poolte vastanutest ei käinud õppimise kõrvalt tööl ning väike osa vastanutest käis õppimise kõrvalt tööl (vt Tabel 9), mis võib näidata perekonnas olevat majanduslikku raskust (Espenberg et al., 2012; Eesti elukestva õppe... 2014).

Õpilase põhjuseeta puudumisi koolist võib soodustada väsimus, aga ka õppetöö ajal elamine vanematest eraldi, kas ühiselamus või üürikorteris, mille tõttu võivad tekkida vanemate järelevalveta õpilasel õpiraskused. Õpilase isiklik vastutus sellega suureneb ja ta ei pruugi sellise vastutusega toime tulla (Kikas, 2006). Tulemused näitasid, et enamus vastanutest elavad koos vanematega, üksikud elavad koolis käimise ajal ühiselamus või on endale üürinud õpingute ajaks korteri.

Uuringu tulemustest nähtub, et õpiraskustes õpilased on enamasti 16–17-aastased poisid, kes elavad koos vanematega. Parts (2005) ütleb, et lapse arengut saab positiivselt mõjutada sel juhul, kui lapsevanemal on piisavalt aega ja nende vahel eksisteerib side ehk sotsiaalne suhtlus, mis mõjutab inimeste igapäevast elu, suhteid ja arusaamu.

Usaldus õpetaja ja õpilase vahel on väga suure määravusega õpilase õppimisprotsessis. Vaher (2012) toob oma uurimises välja ühe kooli vältimise põhjusena ka halvad sotsiaalsed suhted õpetajate ja eakaaslastega. Uustali (2010) uurimisest, kus ta küsitles õpetajaid, järeldus, et kõige sagedasemateks õpiraskuste põhjusteks on õpilase psühholoogiline eripära, piiratud õpivõime, vähene huvi õpitava vastu ja puudulik tugi õpilase vanematelt.

Uurimistöo piiranguks loeksin asjaolu, et kuivõrd uuring viidi läbi mugavusvalimiga kolme kutsekooli baasil, siis antud juhul ei saa tulemusi ning järeldusi üldistada, sest valim pole esinduslik. Küll aga sobivad antud tulemused lähtematerjaliks esindusliku valimiga uuringu lähteülesannete piiritlemiseks ning täpsemaks sõnastamiseks.

5. KOKKUVÕTE

Magistritöö põhineb uurimisel kuivõrd toetab kooli õppekorralduslik süsteem ning selle pakutav tugiteenus kutseharidust omandavaid õpilasi õpiraskustes nende endi hinnangul, mille eesmärk oli saada ülevaade õpiraskustes õpilaste hinnangutest kutsekooli poolt pakutavate tugiteenuste toimivusele.

Uurimistulemused näitavad, et enamik õpiraskustes õpilastest on teadlikud õppekorralduseeskirjast.

Kooli õppekorralduseeskirjas määratud tugiteenuse toetuse võimalustest toodi välja õpetaja poolset tähelepanu puuduliku hinde parandamiseks piisava aja andmisel ja toetust õppeainest arusaamiseks lisakonsultatsioonide näol. Samuti tunnistavad enamik vastanutest, et õpetaja julgustab neid olema õppimises edukas ning õpetaja põhjendab õpilasele puuduliku hinde saamist.

Mis soodustab õpilastel õpiraskuste tekkimist ja pärsib edasist õpingute jätkamist õpilaste endi hinnangul, näitavad õpilaste poolt antud hinnangute tulemused, et üle poolte vastanutest on koolipäeva alguseks väsinud ja seetõttu võib olla neil ka raskusi keskendumisega ainekultuur saamisel ning 16-17 aastastel õpilastel ei ole raskust valmistava õppeaine õpetajaga head läbisaamist.

Siinkohal on raskust valmistava aineõpetaja meetodiline panus õpilaste suhtes möödapääsmatu. Aineõpetaja tunneb õpilase võimekust ja iseloomu kõige paremini, seetõttu peab õpetaja probleemi lahendamisel leidma õpiraskustes õpilasele individuaalse lähenemise kaudu õigema lahenduse. Selle saavutamiseks peab kool leidma vahendeid ja võimalusi, et oma õpetajaskonda koolitada ja toetama neid nende jaoks vajalike tugiteenuste kättesaadavusega. Tuleb ette olukordi, kus aineõpetaja saab anda õpilasele toetavat tuge viies läbi õpilasega individuaalse vestluse õpiraskuse tekkimise põhjuste väljaselgitamiseks, kuid praegu ei ole aineõpetajal selleks õigust, vaid ta peab teavitama probleemist klassijuhatajat, kellel on vähe informatsiooni, et seda lahendada. Samuti on ka kooli tugisüsteemis töötavatel ametnikel nõrk koostöö lastevanematega. Tulemused näitavad, et enamik õpiraskustes õpilasi vanuses 16-17 aastat elavad õpingute ajal koos vanematega, seetõttu on kooli üheks esmaseks ülesandeks leida meetmeid tugevdamiseks koostööd kooli tugiteenuse ja lastevanemate vahel.

Resümee

Käesoleva magistritöö teema „Tugiteenuse toetuse tõhusus kutseharidust omandavate õpiraskustes õpilastele nende hinnangul“.

Magistritöös on uurimisprobleemiks kuivõrd toetab kooli õppekorralduslik süsteem ning selle pakutav tugiteenus kutseharidust omandavaid õpilasi õpiraskustes nende endi hinnangul.

Eesmärgiks on saada ülevaade õpiraskustes õpilaste hinnangutest kutsekooli poolt pakutavate tugiteenuste toimivusele ning võrrelda selle toimet õpiraskuste ületamisel lähtuvalt õpilaste soost ja vanusest.

Teoorias käsitleb uurija mitmeid läbiviidud uuringuid, kus tulemused näitavad, et õpiraskustesse sattumiseni viib sageli mitmete, omavahel põimunud tegurite koosmõju nagu näiteks õpilaste isiklikud mured, perekonnast ja koolist tulenevad raskused ja sotsiaalmajanduslikust keskkonnast põhjustatud probleemid.

Koolides on erinevate ametinimetustega tugiteenused, mis on loodud toetama õpiraskustesse sattunud õpilasi õppeprotsessis. Seetõttu koostas uurija oma uurimistööks alljärgnevad uurimisküsimused, võttes küsimuste koostamisel aluseks koolide õppekorralduseeskirjas määratud õpiraskustes õpilastele tugiteenuse toetamise võimalused.

1. Kui teadlikud on õpiraskustes õpilased õppekorralduseeskirjast?
2. Missugused tugiteenuse meetmed on toetavamad õpiraskustes õpilasele õpilaste endi hinnangul?
3. Mis soodustab õpilastel õpiraskuste tekkimist ja pärsib edasist õpingute jätkamist õpilaste endi hinnangul?

Käesolev uurimistöö põhineb kvantitatiivsel uuringul, kus osales kolm kutsekooli õpiraskustes õpilaste koguarvuga 193 õpilast. Uuringu mõõteinstrumentiks kasutas uurija ankeeti. Uurimisküsimuste tulemustest selgus, et õpiraskustes õpilased on teadlikud õppekorralduseeskirjast. Toetavamatest tugiteenuse meetmetest toodi välja õpetaja poolset tähelepanu puuduliku hinde parandamiseks piisava aja andmisel ja toetust õppeainest arusaamiseks lisakonsultatsioonide näol. Õpiraskuste tekkimist näitasid õpilaste poolt antud hinnangute tulemused, et õpilased on koolipäeva alguseks väsinud ja seetõttu võib olla neil ka

Tugiteenuse toetuse tõhusus õpiraskustes õpilaste hinnangul 30

raskusi keskendumisega ainek aru saamisel ning enamikel vastanutest ei ole raskust valmistava õppeaine õpetajaga head läbisaamist.

Uurimistöös kajastuvad tulemused aitavad kutsekoolidel muuta oma tugisüsteeme paremini toimivaks, et suurem hulk õpilasi suudaks läbida oma õppekava edukalt.

Märksõnad: kutseharidus, õpiraskused, tugisüsteemi toimivus

Summary

The topic of this thesis is "The Efficiency of Support Services Based on Students' Having Learning Difficulties Evaluations in Vocational Education".

The research problem of the master's thesis is to what extent the school's educational organization system and the support service offered by it supports vocational education students with learning difficulties based on their own estimation.

The goal is to get an overview of the assessments of students with learning difficulties about the effectiveness of support services offered by the vocational school and to compare its effect on overcoming learning difficulties based on the students' gender and age.

In the theoretical part, the researcher looks at a number of surveys conducted where the results show that the concurrence of multiple interrelated factors, such as the students' personal problems, difficulties arising from family and school and problems caused by the socio-economic environment, often leads to learning difficulties.

Schools have support services with different job titles that are designed to support students with learning difficulties in the learning process. Therefore, the researcher compiled the following research questions for her research, taking into account the availability of possibilities for support service for students with learning difficulties as prescribed in the study regulation of schools.

1. How aware are students with learning difficulties of the study regulation?
2. Which support service measures are more supportive for students with learning difficulties in their own opinion?
3. What promotes learning difficulties to occur among students, and inhibits the further continuation of studies in the students' own opinion?

This research is based on a quantitative study, where three vocational schools with the total number of 193 students with learning difficulties participated. The researcher used a questionnaire. The results of the research questions showed that the majority of students with learning difficulties are aware of the study regulation. From the more supportive support service measures the following were highlighted: the teacher's attention in relation to giving sufficient time to improve a bad grade and support to understand the subject by offering

additional consultations. The emergence of learning difficulties was demonstrated by the results of the assessments of students, showing that the students are tired at the beginning of the school day, and therefore they may also have difficulty focusing on understanding the subject and the majority of the respondents did not have good relations with the teacher of the subject causing difficulty.

The results reflected in the research will help vocational schools to make their support systems work better, so that a greater number of students would be able to pass their curriculum successfully.

Keywords: vocational education, learning difficulties, performance of support service system

Tänuõnad

Täna juhendajat Hasso Kukemelki abistava juhendamise eest. Õppisin juhendamise käigus palju uut juurde.

Täna õppejõudu Piret Luike, kes omab aine õpetamises kindlaid teadmisi.

Täna uuringus osalenud kutsekoolide õppedirektoreid, kes abistasid uuringu läbiviimist.

Autorsuse kinnitus

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

Allkiri:.....

Kuupäev:.....

Kasutatud allikad

Akhtar, S. (1996). Do Girls Have a Higher School Drop-out Rate than Boys? A Hazard Rate Analysis of Evidence from a Third World City. *Urban Studies*, Vol. 33, No. 1, 49- 62.

Anspal, S., Järve, J., Kallaste, E., Kraut, L., Räis, M.-L., Seppo, I. (2011). Õpingute ebaõnnestumise kulud Eestis. Eesti Rakendusüuringute Keskus. Külastatud aadressil <http://www.centar.ee/case-studies/the-cost-of-school-failure/>

Azzam, M., A. (2007). Why students drop out? *Educational Leadership*, april 2007, 91-93.

Belloc, F., Maruotti, A., Petrella, L. (2010). University drop-out: an Italian experience. *High Education*, 60, 127-138.

Dunne, M., Ananga, E. D. (2013). Dropping out: Identity conflict in and out of school in Ghana. *International Journal of Educational Development* 33, 196-205.

Dyson, A. H. (1987). The value of „time off task“: Young children’s spontaneous talk and deliberate text. *Harvard Educational Review*, Vol. 57. P. 396-419. 325

Eesti elukestva õppe strateegia aastani 2020 (2014). Tartu. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_rahvas_2015_2018_final.pdf?_ga=1.251814729.1987535047.1443036034

Elffers, L. (2012). One foot out of the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education. *British Journal of Sociology of Education*, 33, 41-61.

Espenberg, K., Beilmann, M., Rahnu, M., Reincke, E., Themás, E. (2012). Õpingute katkestamise põhjused kutseõppes. Tartu. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/opingute_katkestamise_pohjused_kutseoppes.pdf

Fischbein IV, S., Folkander, M. (2000). Reading and writing ability and drop out in the Swedish upper secondary school. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 264-274.

Glokowska, M., Young, P., Lockyer, L. (2007). Should I go or should I stay? A study of factors influencing students’ decisions on early leaving. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 63–77.

- Gurian, M. & Ballew, C. A. (2004). Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt. El Paradiso.
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, Vol. 49, No. 4, 497-513.
- Järvamaa Kutsehariduskeskus. Õpinõustamine. Külastatud aadressil
<http://jkhk.ee/pages/oppijale/opinoustamine-ja-vota.php>
- Kallasmaa, T. (2003). Isiksus ja kohanemine.- Isiksuspsühholoogia. Toim. J. Allik, A. Realo, K. Konstabel. Tartu: TÜ kirjastus, 139-168.
- Kaselaan, K. (2013). Põhikoolijärgsete esimese kursuse õppijate, sealhulgas hariduslike erivajadustega õpilaste õpihuvi ja õpiraskused kutsekoolis. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Instituut, kutsepedagoogika osakond
- Kera, S. (2004). Üheskoos teel. Lapse arengust ja kasvatuses. Tallinn, AS Kirjastus ILO.
- Kikas, E. (2006). Erinevate süsteemide ja spetsialistide rollid õpilase arengu toetamisel. Õpilase individuaalsuse toetamine, Tartu Linnavalitsuse haridusosakond, 7- 14
- Kivimaa, Õ., Must, O., Männimäe, M., Realo, A. & Tiirmaa, H. (1992). Kooliadaptatsioon. Tartu Ülikool, koolipsühholoogia labor. Tartu: TÜ Trükikoda.
- Kontor, A. (2006). Toetava õpetuse koolikorralduslikud võimalused. Õpilase individuaalsuse toetamine, Tartu Linnavalitsuse haridusosakond, 15- 20
- Krips, H. (2007). Õpilaste hinnangutest õpetaja suhtlemisele. *Haridus* 11–12/2007, 53-57
- Kroon, H. (2015). Kooli ja kogukonna koostöö kui nende sotsiaalse kapitali arengu võimalus. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool, Sotsiaal- ja Haridusteaduskond, Haridusteaduste Instituut.
- Kukk, K. ja Kaikkonen, L. (2003). Üleminekuid toetades võrdsete võimaluste poole. Kaikkonen, L., Kukk, K., Kõiv, K. (Toim) (2003) Õppija üleminekute toetamine. Kool ja töö kõigile. Authors & Jyväskylä Polütehnikumi kutseõpetajate kõrgkool. OÜ Valipress, Põltsamaa lk 30
- Kundla, L. (2003). Õpilane jõuab edasi. Kaikkonen, L., Kukk, K., Kõiv, K. (Toim) (2003) Õppija üleminekute toetamine. Kool ja töö kõigile. Authors & Jyväskylä Polütehnikumi kutseõpetajate kõrgkool. OÜ Valipress, Põltsamaa lk. 111

Kutsekoda. Koolipsühholoog 7. tase. Kutsestandard. Külastatud aadressil
<http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10562892>

Kutsekoda. Sotsiaalpedagoog 6. tase. Kutsestandard. Külastatud aadressil
<http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10555604>

Kutseõppeasutuse seadus (2013). Riigi Teataja. Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/114032014063>

Kõiv, K. (2007). Väljalanguse peamised põhjused ja agressiivse käitumise kogemus koolist väljalangenute hinnangul. Haridus 11-12/2007, 58-63.

Laja, R., Loogma, K. (Koost). (2011). Eesti Haridusstrateegia 2020. Haridusfoorum Tallinnas. Ettekannete ja artiklite kogumik. Tallinn. Trükikoda: OÜ Infotrükk.

Leilop, L. (2015). Kutsekoolist väljalangevuse riskitegurite ja ennetusmeetmete kirjeldus kutsekoolist väljalangenute hinnangul. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool, Sotsiaal- ja Haridusteaduskond, Haridusteaduste Instituut.

Leppik, P. (2004). Lapse ja tema mõtlemise arendamine. TÜ Kirjastus, 2004, lk 75.

Leppik, P. (2008). Õpetajatöö psühholoogilisi probleeme. TÜ Kirjastus, 2008, lk 145.

Lippke, L. (2012). "Who am I supposed to let down?". Journal of Workplace Learning, Vol. 24 Iss 7/8 pp. 461 – 472.

Lister, T. (2012). Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia. Tartu, AS Atlex.

Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L., Poom-Valickis, K. (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.

Lukk, K. (2008). Kodu ja kooli koostöö struktuuralsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist. . Publitseerimata doktoriväitekiri. Tallinna Ülikool, Sotsiaal- ja Haridusteaduste Instituut.

Maikal, K. (2010). Milleks meile koolipsühholoog. Haridus 2/2010, 22-23

Mallinson, A. (2009). From school to further education: Student and teacher views of transition, support and drop-out. *Educational & Child Psychology* Vol. 26 No. 1, 33-40.

Martinson, M. (2010). *Õpiraskused. Kelleprobleem? Kust otsida lahendusi?* Tallinn, Kirjastus Koolibri

Miil.M. (2014). *Õpilaste ja õpetajate vahelised suhted kui väljalangevust mõjutav tegur kutse- ja üldhariduskoolide võrdluses.* Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Instituut, kutsepedagoogika osakond

Murakas, R., Lepik, A., Dsiss, H., Rämmer, A. (2007). *Kutsekooliõpingute katkemine ja taasalustamise võimalused . Ülevaade uurimistulemustest.* Tartu Ülikooli sotsioloogia ja sotsiaalpoliitika instituut. Külastatud aadressil

http://www.ut.ee/lykka/orb.aw/class=file/action=preview/id=355311/Uus_algus_kutsek_ver12.pdf

Naarits-Linn, T. (2012). *Karid ja päästerõngad.* Tallinn. Namaste, Alfpress OÜ.

Nordic Baltic Projekt (2001). *Koolijuhtimine demokraatlikus ühiskonnas (II täiendatud trükk).* Takkis, T. (Koost.). Putk, P. *Kooli tulemuslikkuse hindamine ja kvaliteet.* Trükkinud Greif OÜ.

Parts, E. (2005). *Majandusteadus ja haridus Eestis. Inimkapitali, sotsiaalse kapitali ja majandusliku heaolu seosed.* 20, 45-76. Tartu : Tartu Ülikooli Kirjastus.

Soosaar, K. (2011). *Õpilaste ja sotsiaalpedagoogide tõlgendused põhjuse puudumiste vähendamiseks kasutatavatest sekkumisviisidest.* Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool, Sotsiaal- ja Haridusteaduskond, Haridusteaduste Instituut.

Tallinna Transpordikool. *Õppekorralduseeskiri.* Külastatud aadressil http://ttrk.ee/public/files/%D5ppekorralduseeskiri%202015_2016.pdf

Tallinna Tööstushariduskeskus. *Õppekorralduseeskiri.* Külastatud aadressil [http://www.tthk.ee/bw_client_files/tthk/public/img/File/Tiiu/THK_oppekorraldeeskiri_2015_16_uv_31_08_u1\(1\).pdf](http://www.tthk.ee/bw_client_files/tthk/public/img/File/Tiiu/THK_oppekorraldeeskiri_2015_16_uv_31_08_u1(1).pdf)

Talts, Ü. (2006). Õpiraskustega õpilane. Õpilase individuaalsuse toetamine, Tartu Linnavalitsuse haridusosakond, 21- 22

Tamm,M., Leino,M (2008). Koolitugi. Tallinn, 3- 141

Tiko, A. (2010).Vanemate ootused õpetajale. Haridus 4/2010, 25-30

Treial.A.-L. (2013). Kutsekeskharidusõpingute katkestamise põhjused katkestajate hinnangul. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Instituut, kutsepedagoogika osakond.

Uustal, H. (2010).Tugiteenuste rakendamine õpilaste individuaalsuse märkamisel ja toetamisel koolis. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Instituut, õpetajahariduse osakond.

Vaher, I. (2013). Koolivältimine ja õpikeskkond. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Instituut, eri- ja sotsiaalpedagoogika osakond.

Lisa 1.

1- ei; 2- pigem ei; 3- vähesel määral; 4- pigem jah; 5- jah

Väide	1	2	3	4	5
Sulle on arusaadavalt tutvustatud kooli õppekorralduseeskirja					
Oled ise lugenud kooli õppekorralduseeskirja					
Järgid kooli õppekorralduseeskirjas ettenähtud reegleid ja korraldusi					
Oled teadlik kooli õppekorralduses kirjeldatud hindamissüsteemist (kui põhjalike teadmiste eest millise hindega hinnatakse)					

1- ei; 2- pigem ei; 3- harva; 4- pigem jah; 5- jah

Väide	1	2	3	4	5
Õpetaja on sulle põhjendanud puuduliku hinde saamist					
Kui oled puudunud, siis kooli tulles oled kohe esitanud puudumistõendi					
Jälgid oma hindeid e-koolist					
Sul on raskust valmistava õppeaine õpetajaga hea läbisaamine					
Puuduliku hinde parandamiseks on sul piisavalt aega õppimiseks					
Õppeainest aru saamiseks saad õpetajalt lisakonsultatsiooni					
Õpetaja on huvitatud sinu hinde parandamisest andes sulle lihtsamaid ülesandeid					
Puudulike hinnete parandamise küsimustes pöördud abi saamiseks grupijuhataja poole					
Kooli tugiisik (sotsiaalpedagoog, psühholoog, õpinõustaja jm) on juhendanud sind puudulike hinnete parandamise perioodil					
Õppeaine probleemide korral oled saanud õpetaja poolt abistavat toetust					
Õppevõlgnevuste parandamiseks palud õppimisel sõbralt abi					

Tugiteenuse toetuse tõhusus õpiraskustes õpilaste hinnangul 41

1- ei; 2- pigem ei; 3- harva; 4- pigem jah; 5- jah

Väide	1	2	3	4	5
Põhikoolis viidi läbi põhjalik karjäärinõustamine					
Usaldad oma grupijuhatajat					
Oled koolipäeva alguseks piisavalt puhunud					
Veedad aega pigem sõpradega kui õppimisega					
Tunned ennast klassis grupi liikmena					
Saad õpetaja seletustest aru					
Oled saanud õpetaja poolset julgustamist, et olla õppimises edukas					

Õpid soovitud erialal ei jah

Õppimise kõrvalt käid tööl ei jah

Alljärgnevalt vali vaid üks kõige tõelähedasem väide:

Elad vanemate juures

Elad ühiselamus

Elad üürikorteris

Küsitletava andmed:

1. Märkige oma sugu M N

2. Vanus aastane

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Helen Bork

20. 04 1967

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

„Tugiteenuse toetuse tõhusus kutseharidust omandavate õpiraskustes õpilastele nende hinnangul“, mille juhendaja on Hasso Kukemelk

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19. 05 2016