

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Psühholoogia Instituut

Anu Põllusaar

ERIPEDAGOOGIDE OOTUSED ÕPILASTE SOTSIAALSETELE OSKUSTELE
NING REAGEERINGUD ERINEVATELE KÄITUMISTELE

Magistritöö

Juhendaja: Astra Schults

Läbiv pealkiri: Eripedagoogide ootused sotsiaalsetele oskustele

Tartu 2019

Kokkuvõte

Töö eesmärgiks oli uurida kahe eripedagoogi ootusi esimeste klasside erivajadustega laste sotsiaalsete oskuste suhtes ning välja selgitada, kuidas nad õpilaste erinevatele käitumistele reageerivad. Uuringus osales kaks eripedagoogi ning 6 erinevate häirete tunnustega erivajadustega õpilast. Uurimuse raames viidi kahes esimeses klassis kahe kuu jooksul läbi tundide vaatlused, kus jälgiti õpilaste käitumisi, õpilase-eripedagoogi suhtlust ning eripedagoogide pöördumisi õpilaste poole. Eripedagoogid täitsid lisaks küsimustikud, milles hindasid klassi struktureeritust, enda ootusi õpilaste käitumisele, positiivset suhtlust klassiruumis õpilaste ja eripedagoogi vahel, enda reageerimist kohasele käitumisele ning endapoolset õpilaste tunnustamist. Tulemustest selgus, et eripedagoogid kasutasid kõige rohkem positiivseid pöördumisi õpilastepoolse koostöö tegemise puhul ning negatiivseid pöördumisi koostöö mittetegemise puhul. Eripedagoogide hinnangud enda positiivsete ja negatiivsete pöördumiste osakaalule olid kooskõlas vaatluse tulemustega: eripedagoog, kes märkis küsimustikus kõrgema skooriga väited, mille alusel kasutab õpilastega suhtlemisel rohkem positiivseid pöördumisi, kasutas ka vaatluse põhjal rohkem positiivseid pöördumisi kui eripedagoog, kes hindas antud väiteid madalamalt.

Märksõnad: sotsiaalsed oskused, kool, eripedagoogid, pöördumised

**Special education teacher`s expectations of students social skills
and reactions to different kinds of behavior**

Abstract

The aim of the study was to examine the expectations of two special education teachers regarding the social skills of first grade students with special needs and to observe, how they react to different kinds of student behavior. The study was conducted with two special education teachers and six students with signs of various different disorders. During the study observations were conducted in two first grade classes in the span of two months, where students behaviors, communication between students and the special education teacher and special education teacher`s approach to students were examined. Special education teachers also completed questionnaires, where they evaluated the structure of the class, their expectations regarding the students, positive interactions between the students and special education teacher, their reactions to appropriate behavior and their recognition of students. The results show that special education teachers used positive approach the most when students cooperated and negative approach when they didn`t cooperate. Special education teachers` evaluation on their positive and negative approach corresponded with the observations results: special education teacher who rated her score higher to questions regarding the use of positive approach, used positive approach more than the special education teacher, who rated her score lower.

Keywords: social skills, school, special education teachers, approach

Sissejuhatus

Sotsiaalseid oskusi on defineeritud väga mitmeti. Nii on erialases kirjanduses mitmeid erinevaid nüansse esile tõstvaid määratlusi, millest igäüks on teatud uurijate poolt suhteliselt laialdast kasutust leidnud. Merrell ja Gimpel (2014) leidsid 20 aasta jooksul tehtud uurimusi kokku võttes, et erinevatel sotsiaalsete oskuste definitsioonidel on teatud ühised omadused: sotsiaalsete oskuste definitsioonid võivad erineda, kuid nende vahelised sarnasused on tõenäoliselt suuremad kui erinevused.

Arvestades neid ühiseid põhielemente võib öelda, et sotsiaalsed oskused on 1) õpitud põhiliselt sotsiaalse õppimise teel, kasutades vaatlust, mudeldamist, harjutamist, ja tagasisidet, 2) koosnevad kindlatest eraldiseisvatest verbaalsetest ja mitteverbaalsetest käitumistest interaktsioonis keskkonnaga (silmside, käepigistus, vestlus jne.), 3) sisaldavad efektiivseid ja kohaseid algatusi ja vastusreaktsioone, 4) suurendavad sotsiaalse kinnituse tõenäosust (kasulikud vastused sotsiaalsest keskkonnast), 5) on interaktiivse iseloomuga ja sisaldavad interaktiivseid ja kohaseid vastuseid (spetsiifiliste käitumiste retsiprooksus ja ajastamine), 6) sotsiaalsete oskuste esitus on mõjutatud osalejate ja keskkonna omadustest, milles see ilmneb (situatsioonispetsiifilisus), 7) sotsiaalses käitumises puudujäävaid või liigseid aspekte on võimalik sekkumise eesmärgil ette näha ja tähele panna. Sotsiaalset käitumist mõjutab vanus, sugu ja retsiipiendi staatus.

Gresham (2016) eristas sotsiaalse käitumise teoreetilises kontseptualisatsioonis sotsiaalsete oskuste, sotsiaalsete ülesannete ja sotsiaalse kompetentsuse mõisted. Selle kohaselt võib sotsiaalseid oskusi kontseptualiseerida kui konkreetseid käitumisi, mida isik kasutab sotsiaalse ülesande edukaks täitmiseks. Sotsiaalsed ülesanded võivad sisaldada tegevusi nagu eakaaslaste gruppi sisenemine, vestlemine, sõpruse loomine või mäng eakaaslastega. Sotsiaalne kompetentsus, vastupidiselt konkreetsetele käitumistele ja tegevustele sotsiaalsete oskuste ja ülesannete puhul, on hinnanguline termin, mis põhineb teatud kindlate kriteeriumite põhjal tehtud otsusel, et inimene on sooritanud sotsiaalse ülesande adekvaatselt. Gresham (1986) järgi põhineb sotsiaalse kompetentsuse hindamine kolmel järgmisel kriteeriumil: 1) kaaslaste, õpetajate, vanemate asjakohased hinnangud isiku sotsiaalsele käitumisele, 2) hinnangud sotsiaalsele kompetentsusele vastavalt eelnevalt loodud kriteeriumidele (n. sotsiaalse ülesande

edukaks täitmiseks tehtud sotsiaalsed käitumised ja 3) normatiivsete standarditega seotud sotsiaalsed käitumised (n. standardiseeritud sotsiaalsete oskuste hindamisskaalade skoorid). Gresham (2016) kontseptualisatsiooni järgi on sotsiaalsed oskused spetsiifilised käitumised, mida sooritatakse spetsiifilistes situatsioonides, mis viib hinnangule teiste poolt, et need käitumised on kompetentsed või ebakompetentsed sotsiaalse ülesande täitmisel (Gresham, Elliott ja Kettler, 2010). Kompetentsus ilmingimata ei eelda hiilgavat sooritust, see vaid näitab, et antud sotsiaalne toiming oli adekvaatne (McFall, 1982, viidatud Gresham, 2016) ning sotsiaalseid käitumisi iseenesest ei vaadelda sotsiaalselt oskuslikena, jättes arvestamata selle, kuidas need käitumised mõjutavad sotsiaalsele toimijale antavat hinnangut antud sotsiaalses keskkonnas, arvestamata nende mõju hinnangule sotsiaalse toimija kohta antud sotsiaalses keskkonnas (Gresham, 2016). Sotsiaalsed oskused omakorda sisaldavad kolme suurt alakomponenti: suhtlemiskäitumised (autoriteetide aktsepteerimine, vestlusoskuse, koostöö- ja mängukäitumise), enesega seotud käitumised (tunnete väljendamine, eetiline käitumine ja positiivne hoiak enese suhtes) ja ülesandega seotud käitumised (osalemiskäitumised, ülesannete täitmine, juhiste järgimine ja iseseisvalt töötamine) (Merrell ja Gimpel, 2014).

Sotsiaalsed oskused koolikontekstis

Viimasel kümnel aastal on uurijate tähelepanu keskendunud laste sotsiaal-emotsionaalsele kompetentsusele, sotsiaalsete oskuste hindamisele ning sekkumistele, mis toetavad nende pädevuste arendamist. Fookuses on laste sotsiaal-emotsionaalsete pädevuste arendamine koolikontekstis, sest need pädevused on seotud positiivsete akadeemiliste ja psühholoogiliste tulemustega (Gresham, 2016). On näidatud, et sotsiaalne ja akadeemiline edu on omavahel seotud (Bursuck ja Asher, 1986; Wentzel, 1993). Akadeemiline ebaedu on seotud eksternaliseeritud käitumisega nagu agressioon, kuritegevus ja tähelepanuprobleemid (Abikoff jt, 2002; Lane, Gresham, MacMillan ja Bocian, 2001; Nelson, Lane, Benner ja Smith, 2004; Mattison, Spitznagel ja Felix, 1998). Mitmed teadlased on näidanud, et positiivsed suhted kaaslastega soodustavad õpilastel kompetentsete sotsiaalsete käitumiste ilmnemist, mis omakorda aitab kaasa akadeemilisele edule (Gresham, 2016). Koostöö, reeglite järgimine ja teistega läbisaamine loovad tõhusa õpikeskkonna ja võimaldavad õpilastel õppetööst kasu saada (Gresham ja Elliott, 2008; Walker, Irvin, Noell ja Singer, 1992, viidatud Gresham, 2016)

Coie ja Krehbiel (1984) uurisid akadeemiliste ja sotsiaalsete oskuste pikaajalisi seoseid. Teadlased leidsid, et halvad sotsiaalsed oskused põhjustavad hilisemaid akadeemilisi raskusi ja et, akadeemiline edutus mõjutab hilisemaid suhteid kaaslastega. Nad väitsid, et üks seletus sotsiaalsete oskuste pikaajalise mõju kohta akadeemiliste saavutuste tasemele on, et puudulike sotsiaalsete oskustega lapsed tõmbuvad õppimissituatsioonist eemale ja seega nende akadeemiline sooritus kannatab. Ka on võimalik, et suhte probleemid vanemate ja kaaslastega võivad takistada õppeprotsessi (Welsh, Parke, Widaman ja O`Neil, 2001, viidatud Gresham, 2016).

Sotsiaalsed oskused autistlikel lastel

Sotsiaalsed oskused on väga olulised edukaks sotsiaalseks, emotsionaalseks ja kognitiivseks arenguks (Bellini, Peters ja Benner, 2007). Autismispektri häirega laste puhul sageli märgatud, et nad kalduvad tundma end isoleerituna ning kaaslastega vähe suhtlema (Kasari, Rotheram-Fuller, Locke ja Gulsrud, 2012). Autismi puhul ilmneb mitmete arenguvaldkondade häire, sealhulgas keele- ja kommunikatsioonipuue, õppimisraskused ja ebatavalise käitumise mustrid, siiski on neist olulisim autismi määratlev tunnus sotsiaalse suhtlemise häire, mis tõenäoliselt mõjutab teiste oskuste arengut ja kasutamist (Waterhouse, Fein ja Modahl, 1996). Autismiga inimeste keelefunktsiooni uuringutes on korduvalt näidatud, et keelekahjustuse tase on kõrgelt korreleeritud sotsiaalse düsfunktsiooni tasemega (Klin, Jones, Schultz, Volkmar ja Cohen, 2002). Niisiis on sotsiaalsete oskuste defitsiit autismispektri häirete üks kesksemaid jooni (Bellini jt, 2007) ning sotsiaalsed raskused eristavad autismispektri häirega lapsi teistest arenguhäiretega lastest (Klin jt, 2007). Autismispektri häirega inimestel on raskusi teistega suhtlemisega, keskkonnast saadava informatsiooni töötlemise ja integreerimisega, sotsiaalsete suhete loomise ja säilitamisega ning uutes olukordades osalemisega ja keskkondades viibimisega. Sotsiaalsete oskuste puudujääke iseloomustavad raskused interaktsiooni algatamisega, retsiprooksuse säilitamisega, rõõmu jagamisega, teise inimese perspektiivi võtmisega ja teiste huvide järeldamisega (Bellini jt, 2007).

Sotsiaalsete oskuste defitsiit, mis takistab võimet luua olulisi sotsiaalseid suhteid, viib sageli tagasitõmbumiseni ja sotsiaalse isolatsioonini (Bellini jt 2007). Autistlike laste sotsiaalsed kontaktid keskenduvad sageli pigem erihuvidele ja -oskustele, mitte lähedasele, spontaansele sõprusuhtele (Howlin, 2000). Uurimused on näidanud, et autistlikel lastel on puudulikud põhioskused, mis on vajalikud vaatluse teel õppimiseks, seetõttu võivad nad kogeda raskusi

õppida teiste käitumisest ning nende käitumistele järgnevatest tagajärgedest (Dequinzio ja Taylor, 2015). Näiteks esinevad lastel defitsiidid tähelepanus (Patten ja Watson, 2011; Senju, Yaguchi, Tojo ja Hasegawa, 2003), imiteerimises ning lihtsate ja keerukate auditiiivsete eristuste tegemisel (Green, 2001). Defitsiidid tähelepanus ilmnevad sageli tähelepanu suunamisel (Werner, Dawson, Osterling ja Dinno, 2000). Kuigi tähelepanu hoidmine ei ole autismi puhul üldiselt vähenenud, näib see olevat tavalastega võrreldes erinev: autismiga lapsed keskendavad rohkem tähelepanu kindlale stiimulile, ignoreerides teisi stiimuleid (Landry ja Bryson, 2004). Uuringud on näidanud, et autistlike laste ülefokuseeritud tähelepanu on seotud tähelepanu ümberlülitamise raskustega: neil on raskusi vabastada tähelepanu ühelt objektilt, et suunata see uuele objektile (Patten ja Watson, 2011). Neil esineb ka tähelepanu kahjustusi, mis on seotud sotsiaalsete stiimulitega, nagu teiste hääled ja näod (Dawson jt, 2004; Paul, Chawarska, Fowler, Cicchetti, D. ja Volkmar, 2007). Schultz, Romanski ja Tsatsanis (2000, viidatud Bellini, 2006) leidsid erinevaid uurimusi kokku võttes, et autistidel ja autismispektri häirega inimestel on puudujäägid nägude tajus. Autismispektri häirete sümptomid, nagu elutute objektide eelistus ja huvipuudus inimnäo vastu, on silmnähtavad juba esimesel eluaastal. Autismispektrihäirega inimestel esineb nägude eristamise ajal ajuaktiivsuse muster, mis on kooskõlas tunnustel põhinevate strateegiatega, mis on omased näota objektide tajule (Schultz, jt, 2000, viidatud Bellini, 2006). Amügdala kahjustus takistab sensorsete stiimulite, nagu näoväljenduste ja teiste keskkonnasignaalide, taju emotsionaalselt asjakohastena. Kuna individuaalsete nägude äratundmine on edukaks suhtlemiseks vajalik, siis takistab see kahjustus isiku võimet suhelda teistega emotsionaalselt ja sotsiaalselt, mõjutades oluliselt emotsionaalset õppimist ja arengut (Schultz jt, 2000, viidatud Bellini, 2006). Defitsiidid sotsiaalses funktsioneerimises võivad oluliselt halvendada sotsiaalseid interaktsioone ja takistada võimet luua püsivaid ja tähendusrikkaid suhteid (Tantam, 2000).

On leitud, et autistlikud lapsed võivad võrreldes tavapäraselt arenenud lastega tunda sagedamini ja intensiivsemalt üksindust kehvema kvaliteediga sõprussuhete tõttu, mis ei anna neile üksindustunde vähendamiseks piisavat turvalisus- ja kuuluvustunnet (Bauminger ja Kasari, 2000). Sotsiaalsete defitsiitide puhul võib ennustada ka probleemide, nagu kehv akadeemiline edukus, sotsiaalne läbikukkumine ja kaaslaste tõrjumine, ärevus, depressioon, ainete kuritarvitamine ja teised psühhopaatoloogia vormid, teket (Bellini, 2006; La Greca ja Lopez, 1998; Tantam, 2000; Howlin 2000).

Intellektipuudega laste sotsiaalsed oskused

Intellektipuuet iseloomustavad sotsiaalsete, kognitiivsete ja adaptiivsete oskuste puudujäägid (Downs, Downs ja Rau, 2008; Matson, Smirolido ja Bamburg, 1998; Myrbakk ja von Tetzchner, 2008; Thirion-Marissiaux ja Nader-Gosbois, 2008; Yalon-Chamovitz ja Weiss, 2008; Zayac ja Johnston, 2008).

AAIDD (American Association of Intellectual and Developmental Disabilities) (2002) käsitleb intellektipuuet kui puuet, mida iseloomustavad olulised piirangud intellektuaalses funktsioneerimises, kontseptuaalsetes, sotsiaalsetes ja praktilistes oskustes ja adaptiivses käitumises, mis avaldub enne 18. eluaastat (Eripek, 2009; Hourcade, 2002, viidatud Gül ja Serai, 2016). DSM-5 (2013) kasutab intellektipuude defineerimisel adaptiivse käitumise asemel adaptiivse funktsioneerimise mõistet, mis sisaldab kolme valdkonda (kontseptuaalne, sotsiaalne ja praktiline). Need määravad selle, kui hästi tuleb inimene oma igapäevaülesannetega toime (APA, 2013). RHK intellektipuude definitsioon rõhutab puudulikku vaimset arengut ja häireid kognitiivsetes, keelelistes, motoorsetes ja sotsiaalsetes võimetes, mida võetakse arvesse intelligentsuse taseme määramisel (Eripek, 2009; Sucuoğlu, 2010, viidatud Gül ja Serai, 2016). Kõik eelnimetatud definitsioonid viitavad puudujääkidele kontseptuaalsetes, sotsiaalsetes ja praktilistes oskustes. (Eripek, 2009; Sucuoğlu, 2010, viidatud Gül ja Serai, 2016) Seega on inimene intellektipuudega vaid siis, kui tal ilmnevad nii intellektuaalsed kui käitumuslikud defitsiidid (Whitman, Hantula ja Spence, 1990), st. inimene, kelle intellektuaalne tase on alla keskmise, aga kelle adaptiiv-käitumuslikud oskused on adekvaatsed, ei ole intellektipuudega (Whitman, Hantula ja Spence, 1990)

Intellektipuudega inimestel esinevad sageli erinevat tüüpi komorbiidsed psühhopaatoloogiad nagu ärevus, depressioon ja skisofreenia (Cherry, Matson ja Paclawskyj, 1997; Holden ja Gitlesen, 2008; Matson ja Bamburg, 1998; Matson ja Smirolido, 1997; Matson, Smirolido, Hamilton ja Baglio, 1997; McGillivray, McCabe ja Kershaw, 2008). Häired, mis kõige rohkem intellektipuudega kattuvad, on autismispektri häired (Matson jt, 1996; Wilkins ja Matson, 2009). Vaimselt alaarenenud inimestel on oht käitumisprobleemide arenemiseks. Uurimused on näidanud, et 7-15 % intellektipuudega inimestest esinevad tõsised käitumishäired (Emerson jt, 2001) nagu agressioon teiste suhtes, ärrituvus ja raevuhood, kisamine või karjumine ja enesevigastamine (Myrbakk ja Tetzchner, 2008). Vaimse alaarenguga lastel võib olla suurem risk õpiraskusteks, mis on osaliselt tingitud puudujääkidest nende kognitiivsetes ja adaptiivsetes

käitumistes (McIntyre, Blacher ja Baker, 2006). Intellektipuudega lastel on õpetajad täheldanud oluliselt rohkem probleemkäitumist, halvemat õpilase-õpetaja suhet ning halvemaid sotsiaalseid ja eneseregulatsioonioskusi kui tavapäraselt arenenud lastel (McIntyre, Blacher ja Baker, 2006). On näidatud, et intellektipuue ja psühhopatoloogiad on seotud sotsiaalsete oskuste puudujääkidega (Matson, Smirolodo ja Bamburg, 1998). Intellektipuudega lapsed ei pruugi suhtlemisel leida kohaseid kommunikatiivseid sotsiaalseid vastuseid või puuduvad need käitumised nende käitumisrepertuaarist. Nii võib vähekohanenud käitumise kasutamine oma vajadustest teadaandmisel koolis ja kodus olla nende jaoks efektiivsem. Intellektipuudega lapsed ei pruugi kohased kommunikatiivsed sotsiaalsed vastused olla ladiusad või võivad isegi olla nende käitumisrepertuaaridest kättesaamatud, tehes vähekohanenud käitumise efektiivsemaks oma vajadustest teadaandmisel koolis ja kodus (McInture, Blacher ja Baker, 2006). Matson, Smirolodo ja Bamburg (1998) leidsid erinevaid uurimusi kokku võttes, et sotsiaalsete oskuste puudujäägid võivad põhjustada kooliprobleeme, tõrjumist kaaslaste poolt, koolist väljalangemist ja kuritegevust. Sotsiaalsed oskused ennustasid oluliselt kooliga kohanemist, isegi pärast laste IQ ja adaptiivse käitumise arvesse võtmist. Intellektipuudega lastel oli vähem positiivseid varaseid koolikogemusi (McIntyre, Blacher ja Baker, 2006). Murray ja Greenberg (2001) leidsid, et puudega õpilased ei koge kooli sotsiaalset ja suhtlemiskonteksti samal viisil kui ilma puudeta õpilased. See, kuidas lapsed tajusid suhte kvaliteeti õpetajatega, turvatunnet ja enese seotust kooliga, oli seotud sotsiaalse, emotsionaalse ja kooliga seotud kohanemisega. Õpetajatega toetava suhte omamine, enda kooliga seotuna ja turvaliselt tundmine oli seotud sotsiaalse, emotsionaalse ja kooliga kohanemise indikaatoritega (Murray ja Greenberg, 2001).

Vaimupuudega õpilased tajusid suhte kvaliteeti õpetajatega halvemana ning kooli ohtlikumana kui ilma puudeta õpilased (Murray ja Greenberg, 2001).

Vaimse alaarenguga laste madalad õpitulemused võivad halvendada suhteid kaaslastega, kuna õpitulemused on seotud sotsiaalse staatusega. See võib põhjustada neil õpilastel kõrgema hirmu taset koolikeskkonnas (Murray ja Greenberg, 2001).

Kuna vaimse alaarenguga lastel on madalad õpitulemused, mis on omakorda seotud sotsiaalse staatusega, on võimalik, et halvad suhted kaaslastega koolikontekstis põhjustavad neil õpilastel kõrgema hirmu taset koolikeskkonnas (Murray ja Greenberg, 2001).

Aktiivsus-tähelepanuhäirega laste sotsiaalsed oskused

Aktiivsus-tähelepanuhäire (ADHD) on krooniline vaimse tervise häire, mille puhul lastel esinevad tähelepanu, impulsikontrolli ja aktiivsuse ümbersuunamise raskused, sümptomid esinevad kahes või enamal keskkonnal (n. kodus, koolis, sõprade ja sugulastega, teiste tegevuste juures jne.), põhjustades olulisi akadeemilisi, käitumuslikke ja sotsiaalseid probleeme koolis (American Psychiatric Association, 2013). ADHD-ga õpilastel on tavaliselt piiratud tähelepanu kestvus (kontsentratsiooniaja kestvus, mille jooksul õpilane suudab ülesandele keskenduda), ja nad on kergesti häiritavad (Aduen jt, 2018).

Ameerika Psühhiaatrite Assotsiatsiooni koostatud Diagnostilise ja Statistilise Manuaali V versiooni (DSM V) klassifikatsiooni kohaselt on ADHD sümptomid jagatud tähelepanematusesse ning hüperaktiivsuse kategooriatesse, mis sisaldavad raskusi detailide tähelepanemisel, raskusi ülesannete ja tegevuste organiseerimisel, liigset rääkimist, nihelemist või võimetust istuda asjakohastes olukordades. Eristatakse kolme häire alatüüpi. Nendeks on esimene alatüüp, kus ülekaalus on tähelepanupuudulikkus, teine alatüüp, kus on ülekaalus üliaktiivsus ja impulsiivsus ning kolmas tüüp, mis on kahe eelneva kombineeritud vorm (APA, 2013).

ADHD on sageli seotud kahjustatud sotsiaalse funktsioneerimisega (de Boo ja Prins 2007; Huang-Pollock, Piffner ja McBurnett 2009). Sotsiaalse käitumise raskused algavad ADHD-ga lastel lapsepõlves ja jätkuvad teismelise- (Kofler jt, 2015) ning täiskasvanueas (Friedman jt, 2003). ADHD-ga lapsed kogevad sageli raskusi kaaslastega suhtlemisel. Vanemate ja õpetajate küsitluste tulemused on kooskõlas kaaslaste tähelepanekutega, et ADHD-ga lapsed on kaaslaste poolt tõrjutumad ja kõrvalejäetumad, neil on vähem sõpru ja üksluisemad sotsiaalsed tegevused, võrreldes erivajadusteta lastega (Heiman 2005; Hoza jt, 2005). ADHD-le omased raskused järjekorra ootamisel, ülesandega mitteseotud kommentaarid, sage teiste mängu, vestluse ja klassi diskussiooni sekkumine, selle katkestamine ning kaldumus teisi vestluse ajal mitte kuulata (APA, 2013) aitavad kaasa probleemide tekkele sotsiaalsete oskuste arengus (Rutherford, DuPaul ja Jitendra 2008). Nende probleemide tulemusena on ADHD-ga lapsed sageli kaaslaste poolt tõrjutud (Mrug, Hoza ja Gerdes, 2001), neil on madal sotsiaalse kompetentsuse tase (Antshel ja Remer, 2003) ning sageli nad käituvad agressiivselt (Nixon, 2001).

Enamusele ADHD-ga lastest on ka akadeemilisi probleeme nii töö produktiivsuse kui akadeemiliste saavutuste osas. Õpetajad ja vanemad märgivad, et ADHD-ga lapsed õpivad alla oma võimete ning saavutavad vähem võrreldes klassikaaslastega (Barkley, 2006, viidatud

Rutherford, DuPaul ja Jitendra, 2008). See võib tuleneda nii vähesest akadeemilisest pühendumisest kui ADHD-ga laste ebapüsivast töö produktiivsusest (DuPaul ja Stoner, 2003, viidatud Rutherford, DuPaul ja Jitendra, 2008). Üle 80 %-l ADHD-ga lastest on leitud akadeemilise soorituse probleeme (Cantwell ja Baker, 1991, viidatud Rutherford, DuPaul ja Jitendra 2008).

Hinshaw (1992) tõi välja mitu mudelit ADHD-ga laste akadeemilise kompetentsuse ja sotsiaalsete oskuste vahelise seose selgitamiseks. Esimene võimalus on, et saavutused, mis jäävad alla lapse võimete, viivad eksternaliseeritud käitumisele: õpilased, kes ei ole võimelised sooritama akadeemilisi ülesandeid, võivad oma eksternaliseeritud käitumisega vältida ülesandeid puudutavate nõudmistega tegelemist. Teine võimalus on, et eksternaliseeritud käitumine viib väheste saavutusteni. Lapsed võivad olla nii hõivatud häirivatest, mitteakadeemilistest tegevustest, et nad ei ole akadeemiliselt pühendunud ja ei pane õpitavat tähele. On ka võimalik, et mõlemad valdkonnad mõjutavad teineteist.

Seega on kahjustatud sotsiaalsel funktsioneerimisel rida pikaajalisi negatiivseid tagajärgi nagu akadeemiline ebaedu, delinkventne käitumine (Mikami and Hinshaw 2006), negatiivsed suhted pereliikmete, kaaslaste ja õpetajatega, koolist väljalangemine (DuPaul ja Stoner, 2014, viidatud Poznanski, Hart ja Cramer, 2018) ja kõrgem risk psühhiaatrilisteks häireteks nagu meeleolu- ja ärevushäired ning ainete tarvitamisega seotud häired (Loe ja Feldman, 2007; Yoshimasu jt, 2012).

On leitud, et õpetajatel, kel on suuremad teadmised ADHD-st, on positiivsemad hoiakud ja käitumine ADHD-ga laste suhtes (Ohan, Visser, Strain ja Allen, 2011). Uurimused on küll näidanud ka, et õpetajad, kes jätkuvalt puutuvad kokku ADHD-ga lastega oma klassis, võivad omandada parema arusaama häirest, kuid muutuda vähem kindlaks häirega seotud käitumistega toimetulemise suhtes (Ohan jt, 2008, viidatud Poznanski, Hart ja Cramer, 2018), mis tekitab aja jooksul negatiivsema taju ja emotsioonid nende laste suhtes. Poznanski jt. (2018) on välja toonud, et õpetajate teadlikkuse tõstmine ADHD-st ja selle sümptomitest ning oskuste treenimine ADHD ning teiste häirivate käitumistega klassis toime tulemiseks on vajalik.

Kõnepuudega laste sotsiaalsed oskused

Spetsiifiline kõne arenguhäire on püsiv arenguhäire, mis mõjutab keele arengut ja millel pole selget kognitiivset, füüsilist või neuroloogilist alust (Wadman, Durkin ja Conti-Ramsden, 2011).

Van Agt, Verhoeven, Van Den Brink ja De Koning (2011) leidsid, et nii retseptiivse kui ekspressiivse keele defitsiidid on kõnepuude puhul tihedalt seotud tähelepanuprobleemidega, agressiivsusega ja halva elukvaliteediga.

Kuigi spetsiifilise kõne arenguhäire kriteeriumid välistavad muud psühhiaatrilised probleemid, on keelekahjustuse ja käitumisprobleemide vahel püsiv seos (Van Agt jt, 2011; van Daal, Verhoeven ja van Balkom, 2007; Yew ja O'Kearney, 2013; Gregl jt, 2014; Mok, Pickles, Durkin ja Conti-Ramsden, 2014; Hollo, Wehby ja Oliver, 2014; Helland, Helland ja Heimann, 2014).

Kõnepuudega lastel on rohkem käitumisprobleeme ja suurem tõrges-trotsliku, agressiivse käitumise ning tagasiõmbunud sotsiaalse profiili ja sotsiaalärevuse risk (Puglis, Cáceres-Assenço, NogCueira ja Befi-Lop, 2016; St Clair, Pickles, Durkin ja Conti-Ramsden, 2011; Van Agt jt, 2011; van Daal jt, 2007). Selle seose põhjused on ebaselged, kuid longitudinaalsete uurimuste tulemused näitavad, et efektisuund on keelelt käitumisprobleemidele (Petersen jt, 2013).

Uurimused on näidanud, et kõnepuudega, k.a. spetsiifilise kõnearenguhäirega lastel, on halvasti arenenud sotsiaalsed oskused ja neil on risk hilisemate akadeemiliste, käitumuslike ja sotsiaalsete probleemide välja kujunemiseks (Craig ja Washington, 1993; Stevens ja Bliss, 1995; Brinton, Fujiki, Spencer ja Robinson, 1997; Tomblin, Zhang ja Buckwater, 2000; Jerome, Fujiki, Brinton ja James, 2002). Kõnepuudega laste sotsiaalse kompetentsuse madalam tase ilmneb eriti prosotsiaalsete algatuste ja meeldivuse aspektides (Hart, Fujiki, Brinton ja Hart, 2004).

Kõnepuuded võivad piirata võimet väljendada soove, vajadusi ja emotsioone, mis avaldab negatiivset mõju suhetele kaaslastega (St Clair jt, 2011). Mok jt. (2014) leidsid, et 78% kõnepuudega lastest oli kaaslastega suhetes probleeme kas lapsepõlves, noorukieas või mõlemal ajaperioodil. Uuringus, kus vanematel ja õpetajatel paluti hinnata laste sotsiaalset kompetentsust, hinnati spetsiifilise kõnearenguhäirega laste sotsiaalset kompetentsust madalamalt kui nende kõnepuudeta kaaslaste puhul, eriti sotsiaalsete oskuste osas kaaslastega suhtlemisel (McCabe, 2005). Vaatlusuuringud on näidanud, et spetsiifilise kõne arenguhäirega 6-12-aastased lapsed ei oska kasutada tõhusaid viise kaaslaste käimasolevate tegevustega ühinemiseks (Brinton jt, 1997; Liiva ja Cleave, 2005). Lisaks lahendasid nad vähem konflikte, produtseerisid vähem lahendusi või läbirääkimisstrateegiaid ning kasutasid lahendusstrateegiaid, mis polnud kohased või mis olid kõnepuudeta lastega võrreldes madalamal arengutasemel (Horowitz, Jansson, Ljungberg ja Hedenbro, 2005).

Uurimustes, mis võrdlesid õpetajate hinnanguid kõnepuudega laste ja samaealiste tavalaste (5-13-aastaste) kohta, hinnati kõnepuudega lapsi oluliselt kõrgema tagasihoidlikkuse (suhtlemisele motiveeritud, aga väldib ja tunneb sellistes interaktsioonides ärevust) ja üksildase -passiivse tagasitõmbunud käitumise astmega (Fujiki, Brinton, Morgan ja Hart, 1999; Fujiki, Spackman, Brinto ja Hall, 2004; Hart, Fujiki, Brinton ja Hart, 2004). Ka 6- kuni 10-aastaste kõnepuudega laste vaatlusuringus leiti, et neil esines oluliselt rohkem tagasitõmbunud käitumist kui samaealistel kõnepuudeta kaaslastel (Fujiki, Brinton, Isaacson ja Summers, 2001). 16- ja 17-aastased kõnepuudega noorukid hindasid ennast oluliselt häbelikumaks (kogedes ebamugavust ja pärsitust teiste inimeste juuresolekul) kui kõnepuudeta noorukid (Wadman jt, 2011).

Uurimused on näidanud, et kõnepuudega laste käitumuslikud ja emotsionaalsed probleemid suurenesid lapsepõlve- ja kooliaastatel (Botting ja Conti-Ramsden 2000; Conti-Ramsden ja Botting 2004), kuid vähenesid täiskasvanueas, isegi kui emotsionaalsed probleemid olid ikka populatsiooni normist kõrgemad (St Clair jt, 2011). Sotsiaalsed probleemid siiski sama ajaperioodi jooksul suurenesid (Botting ja Conti-Ramsden 2000; Conti-Ramsden ja Botting 2004; St Clair jt, 2011), olles tugevalt ja järjepidevalt seotud kõnepuudega.

Klassisuhete ja -kliima mõju õpilaste sotsiaalsetele oskustele

Kuna õpetajad on olulised laste sotsiaalse ja emotsionaalse arengu mõjutajad (Ahn ja Stifter, 2006), siis üks viise laste emotsionaalset arengut mõjutada on hoolivate ja toetavate suhete ning positiivse ja emotsionaalselt sooja õhkkonna loomine klassiruumis. Uuringud on näidanud, et head suhted klassis toetavad laste akadeemilist ja sotsiaalset edu (Zins ja Elias, 2007).

Positiivset, hästijuhitud klassikliimat iseloomustavad toetavad õpetajad, kes vastavad õpilaste akadeemilistele ja emotsionaalsetele vajadustele, olukorrad, kus õpilased ja õpetajad väljendavad positiivseid tundeid ning hoolivad suhted õpetaja-õpilase vahel (Rimm-Kaufman, La Paro, Downer ja Pianta, 2005).

Uurimuste tulemused näitavad, et õpetajate ja õpilaste käitumine on omavahel otseselt seotud (Greenwood ja Carta, 1987, viidatud Avcioglu, 2017). Õpetaja saab soodsat kliimat luua reeglitega kohasele käitumisele, hoolivate suhete kaudu kõigi õpilastega ja positiivsete suhete hõlbustamisega laste vahel (Furlong jt, 2003, viidatud Shewark, Zinsser ja Denham, 2018). Vastupidiselt on negatiivne klassikliima emotsionaalselt vähem toetav ning kaootilisem (Jennings ja Greenberg, 2009) ning rohkem esineb õpilaste käitumisprobleeme (Rimm-Kaufman

jt, 2005). Seega on efektiivseks õpetamiseks ning laste sotsiaalse kompetentsuse arendamiseks oluline klassiruumi kui efektiivse õppimiskeskonna organiseerimine ja juhtimine (Muijs jt, 2014). Toetavas klassikeskkonnas suudab õpetaja paremini kaasata õpilasi õppimisse, kasutades oma õppematerjale ja allikaid tõhusal viisil koos efektiivsete õpetamismeetoditega (McLaughlin jt, 2005, viidatud Lopez-Agudo ja Marcenaro-Gutierrez, 2017). Klassi juhtimine on oluline väärkäitumiste vältimiseks ning ülesannete tegemisele kuuluva aja maksimaalseks kasutamiseks. Õpilaste käitumisprobleemid ilmnevad kõige tõenäolisemalt tunni alguses ja lõpus, töökätketuste ning ühelt töölt teisele ülemineku ajal (Muijs, 2014). Kõigil neil juhtudel on oluline juhtida õpilaste käitumist selgete reeglite ning juhistega. Uurimused on näidanud, et rohkemad efektiivsed instruktsioonid võivad vähendada sobimatute käitumiste osakaalu, eriti puuetega õpilaste seas (Sutherland ja Wehby, 2001).

Eripedagoogide töös ettetulevad raskused

Õpetajate ülesanne säilitada positiivset klassikliimat ning vastata oma õpilaste tervise, turvalisuse, akadeemilistele ning sotsiaal-emotsionaalsetele vajadustele võib olla keeruline, kui õpetaja puutub klassis kokku negatiivseid emotsioone tekitavate olukordadega: frustratsiooni, pettumuse ja viha korral peab õpetaja kohaselt väljendama ja suruma alla emotsioone, et luua lastele kohast klassikliimat (Hargreaves, 2000). Tegelemine häirivate käitumistega klassis on üks kõige olulisemaid õpetajate kogetavaid stressiallikaid (Klassen ja Anderson, 2009) ning eripedagoogid kui igapäevaselt rohkete probleemkäitumistega õpilastega tegelevad õpetajad kogevad oma töös tõenäoliselt stressisümptomeid (Brunsting, Sreckovic ja Lane, 2014). Uurimused on näidanud, et eripedagoogide töö on keerulisem ja stressirohkem kui üldhariduskoolide õpetajate töö (Bettini jt, 2017). Kuna erivajadustega lastel on individuaalsed õpivajadused, peavad eripedagoogid tegema iseseisvaid otsuseid selle kohta, mida, millal ja kuidas õpetada ning paindlikumalt õpilastele lähenema (Youngs jt, 2011, viidatud Bettini, 2017). Ka oodatakse õpetajalt õpilastes huvi tekitamist õppimise vastu, kasutades selleks kindlaid õpetamisstrateegiaid (Creemers ja Reezigt, 1996, viidatud Lopez-Agudo ja Marcenaro-Gutierrez, 2017).

Õpetajate ootused laste sotsiaalsete oskuste suhtes

Kui laps tuleb kooli, oodatakse temalt kindlaid oskusi, mis aitavad toime tulla koolikeskkonna sotsiaalsete ja akadeemiliste nõudmistega. Näiteks ootavad õpetajad õpilastelt adekvaatseid ekspressiivse ning retseptiivse keele oskusi, instruktsioonide tähele panemist ja järgimist, probleemilahendusoskusi, oskust anda sobival viisil oma abivajadusest teada, töötamist segavate kaaslaste ignoreerimist ning nii kaaslaste kui ka täiskasvanutega tekkinud konfliktidega toimetulemist (Hersh ja Walker, 1983; Lane, Pierson ja Givner, 2003). Õpetajad ootavad, et õpilased kasutaksid enesekontrolli- ja koostööoskusi (Lane, Givner ja Pierson, 2004; Lane, Pierson ja Givner, 2004).

Kui õpilaste käitumisrepertuaar sisaldab adaptiivseid käitumisi nagu näiteks koostöö kaaslastega, kogevad lapsed suurema tõenäosusega positiivseid suhteid ning paremat kohanemist õpetajate ning kaaslastega (Hersh ja Walker, 1983). Õpilased, kelle käitumisrepertuaaris on vähekohanenud, kahjulikud käitumised (nt õpetajale vastuhakkamine, grupi segamine), saavad tõenäolisemalt negatiivsete tagajärgede nagu õpetajapoolse tõrjumise, koolist väljalangemise ning sotsiaalse tõrjumise osaliseks (Lane, Pierson ja Givner, 2004)

Lane, Givner ja Pierson (2004) uurisid, milliseid sotsiaalseid oskusi õpetajad peavad kooliedukuse puhul olulisteks. Tulemused näitasid, et õpetajad peavad enesekontrolli- ja koostööoskusi edu saavutamisel võrdselt olulisteks, kuid tajuvad algatust vähem tähtsatena. Suurem osa õpetajaid nimetasid olulistena 7 sotsiaalset oskust:

1. Järgib juhiseid
2. Paneb tähele instruktsioone
3. Kontrollib oma emotsioone eakaaslastega suheldes
4. Kontrollib oma emotsioone täiskasvanutega suheldes
5. Saab läbi inimestega, kes on teistest millegi poolest erinevad
6. Säilitab löömise korral enesekontrolli
7. Kasutab vaba aega aksepteeritaval viisil (nt. teeb kaaslastega koostööd, arvestab kehtivate reeglitega).

Mitte ükski neist seitsmest punktist ei sisaldanud algatuse valdkonda. Need tulemused näitasid, et õpetajad väärtustavad oskusi, mis hõlbustavad instruktsioonilisi tegevusi ja mis vähendavad selliseid kehtestavaid käitumisi, mida õpetajad võivad tajuda väljakutsuva või segavana (Lane, Givner ja Pierson, 2004).

Kuigi paljud õpilased alustavad oma kooliteed vajalike oskuste ja kogemustega, mis soodustavad kohanenud suhteid eakaaslaste ja täiskasvanutega, võib osa õpilasi mitmetel põhjustel olla õpetajate ootustele vastamiseks vähem ette valmistatud. Õpilased ei pruugi olla teadlikud õpetajate ootustest, kuna õpetajate ootused erinevad vanemate ootustest koduses keskkonnas või on õpetajad oma ootuste väljendamisel ebaselged ega ole nende kinnitamisel järjekindlad (Lane, Pierson ja Givner, 2004). Õpetajad ei pruugi olla teadlikud oma ootustest õpilaste käitumisele ja ootused võivad erinevate õpetajate gruppide hulgas varieeruda (Brophy, 1986). Lõpuks, ootused võivad olla kooliti erinevad (Lane, Wehby ja Cooley, 2006).

Eripedagoogide ootused laste sotsiaalsete oskuste suhtes

Üldharidusõpetajad ja eripedagoogid alg- ja põhikoolis jagasid sarnaseid vaateid enesekontrollioskuste osas (Lane, Wehby ja Cooley, 2006) Koostööoskusi pidasid eripedagoogid oluliselt vähem tähtsateks võrreldes üldharidusõpetajatega. Sarnase tulemuse said Lane, Givner ja Pierson (2004), kes leidsid, et üldharidusõpetajad pidasid koostööoskusi eripedagoogidest olulisemaks. Põhjuseks pakkusid nad välja selle, et üldharidusõpetajatel on vastutus toime tulla igapäevaselt suurema hulga lastega, mis võib muuta koostööoskused olulisteks. Eripedagoogid võivad olla harjunud õpetama keerulisema käitumisega lapsi ning tegelema kehvemate koostööoskustega lastega.

Lane, Givner, Pierson (2004) leidsid, et kõigi õppeastmete õpetajatel olid õpilastele sarnased ootused algatuse, koostöö- ja enesekontrollioskuste osas. Kõik õpetajad väärtustasid algatusoskust vähem kui enesekontrolli- ja koostööoskust. Eripedagoogid ja üldhariduskoolide õpetajad hindasid algatusoskust kooliedu jaoks võrdselt oluliseks. Üldharidusõpetajatel ja eripedagoogidel olid sarnased vaated algatusoskuse ja enesekontrolli osas, kuid erinevad ootused koostööoskuste osas. Noorte ja kogenud õpetajate ootustes polnud olulist erinevust algatus-, koostööoskuste ja enesekontrollioskuste osas (Lane, Givner ja Pierson, 2004).

Soovitud käitumisele reageerimine õpetajate ja eripedagoogide poolt

On vaja teha uurimusi, kasutades vaatlust, et hinnata, kas õpetaja enda poolt soovitud käitumisele (nt juhiste järgimine) õpilastega suhtlemisel positiivselt reageerib (Lane, Givner ja Pierson, 2004). Antisotsiaalsete käitumismustritega laste vanemate kasvatustavade uurimus

näitas, et vanemad tahtmatult reageerisid rohkem nende poolt kahjulikeks peetavatele käitumistele (Reid ja Patterson, 1991; Webster-Stratton ja Reid, 2002, viidatud Lane, Pierson ja Givner, 2004). See võib kehtida ka õpetaja-õpilase vahelistes suhtlemismustrites, st. on võimalik, et õpetajad tegelikult ei reageeri positiivselt oskustele, mida hindavad olulisteks ning võivad mitteteadlikult reageerida rohkem kahjulikuks peetavatele käitumisi (Lane, Pierson ja Givner, 2004). Emotsionaalsete ja käitumisprobleemidega õpilastel on suurem risk saada õpetajate ja kaaslaste tõrjumise osaliseks (Patterson jt, 1992, viidatud McInture, Blacher ja Baker, 2006), sest nende negatiivsed käitumismustrid pole kooskõlas õpetajate ja kaaslaste ootustega adaptiivsest käitumisest (Hersh ja Walker, 1982). Nii võivad õpetajad reageerida ja pöörata rohkem tähelepanu nende laste mittesooitavale negatiivsele ja vähem soovitavale käitumisele, sellega laste negatiivset käitumismustrit tahtmatult suurendades. On ka võimalik, et kui õpetajad ei väljenda oma ootusi õpilastele selgelt või on erinevate õpetajate ootused oluliselt varieeruvad, on õpilastel tunduvalt keerulisem vastata õpetajate ootustele (Lane, Pierson ja Givner, 2004).

Erinevad uurimused on näidanud, et õpilaste sotsiaalsed oskused on kooliedu saavutamisel tähtsad. Kuna erivajadustega lastel on oma eripärade tõttu suurem risk erinevate sotsiaalsete ja komorbiidsete probleemide tekkeks, siis on oluline uurimisprobleem, milliseid sotsiaalseid oskusi eripedagoogid peavad kooliedu saavutamisel olulisteks ning hinnata, milliseid pöördumisi eripedagoogid tuvastatud käitumiste puhul klassis kasutavad.

Töö eesmärgid, hüpotees ja uurimisküsimused

Töö eesmärkideks on välja selgitada kahe eripedagoogi ootused 1. klasside vaimse alaarenguga, kõnepuudega ning autistlike laste sotsiaalsete oskuste suhtes ning uurida, kuidas eripedagoogid õpilaste käitumistele reageerivad.

Vastavalt varasemate uurimuste tulemustele püstitame hüpoteesi:

- eripedagoogid peavad olulisemateks enesekontrolli- ja koostööoskusi ning nendest vähem tähtsaks algatusoskusi.

Uurimuse abil püüame leida vastuse järgmistele uurimisküsimustele:

- 1) Kuidas on eripedagoogide erinevate pöördumiste osakaal seotud tunni erinevate osadega?
- 2) Kuidas hindavad eripedagoogid klassikliimat ja suhteid?
- 3) Kuidas hindavad eripedagoogid struktureeritust õppevahendites ja klassiruumis

- 4) Kuidas annavad eripedagoogid enda hinnangul õpilastele teada oma ootustest nende käitumisele?
- 5) Kuidas eripedagoogid hindavad enda reaktsioone õpilaste käitumisele ning kas need hinnangud on kooskõlas eripedagoogide pöördumistega õpilaste poole?

Meetod

Uuringusse kaasati erihariduskooli esimeste klasside õpetajad, kellel on väljaõpe eripedagoogikas. Eripedagoogide reageeringuid õpilaste käitumisele hinnati klassis vaatluse teel. Vaatluses osales kaks esimeste klasside õpetajat ning kummastki klassist kolm õpilast, kokku 6 õpilast, kellest kõik olid poisid. Vaatlusalustest õpilastest Õpilane 1 tähelepanupuudulikkuse sümptomitega kõne- ja enesekontrolliprobleemidega laps, Õpilane 2 tähelepanupuudulikkuse sümptomite ja kõneprobleemidega laps, Õpilane 3 kõnepuude ja emotsioonikontrolliraskustega, Õpilane 4 kõneprobleemidega tähelepanupuudulikkuse tunnustega laps, Õpilane 5 autismspektrihäire tunnuste, kõneprobleemidega piirialaste vaimsete võimete ning emotsioonikontrolliraskustega laps ning Õpilane 6 ADHD üliaktiivsuse ja impulsiivsuse sümptomitega laps. Vaatlus viidi läbi 2018. a. sügissemestril kahe kuu jooksul oktoobrist novembrini, kummaski klassis kahel tunnil nädalas. Vaatlusel kasutati intervallmeetodit, üheks intervalliks oli 1,5 minutit: 1 minut vaatlust ning 0,5 minutit vaatlustulemuste ülesmärkimiseks. Iga last vaadeldi kokku 15 minutit. Laste vaatlemise järjekorda erinevate tundide jooksul muudeti: näiteks ühes tunnis vaadeldi esimesena Õpilast 1, teisena Õpilast 2 ning kolmandana Õpilast 3. Järgmise vaatlustunni ajal vaadeldi esimesena Õpilast 2, teisena Õpilast 3 ning kolmandana Õpilast 1 jne.

Vaatlustingimused püüti viia mõlemas klassis võimalikult sarnasteks: erinevate klasside lapsed valiti uuringusse võimalikult sarnaste probleemide ja käitumise alusel, nii valiti kummastki klassist ADHD sümptomitega ja kõne- ning emotsioonikontrolli probleemiga lapsed. Vaatlust viidi läbi mõlemas klassis sarnastel tingimustel: näiteks kui ühes klassis vaadeldi lapsi esmaspäeval eesti keele tunni ajal, siis ka teises klassis viidi vaatlus läbi nädala alguses eesti keele tunni ajal. Vaadeldi õpetajate ja laste omavahelist interaktsiooni, märkides üles õpetajate vastusreaktsioonid õpilaste käitumistele. Reageeringud jagati erinevateks alakategooriateks: mitteverbaalne positiivne pöördumine, verbaalne positiivne pöördumine, neutraalne reaktsioon, verbaalne negatiivne pöördumine ning mitteverbaalne negatiivne pöördumine. Mitteverbaalseks

positiivseks pöördumiseks loeti õpetaja naeratus, lahke pilk, toetav patsutus, peanoogutus, heakskiitev hääliitus, toetav kehakeel ja õpilase poole pöördumine. Verbaalseks positiivseks pöördumiseks loeti positiivselt sõnastatud tagasiside, julgustus. Neutraalne pöördumine ei sisaldanud positiivset ega negatiivset hinnangut. Mitteverbaalseks negatiivseks pöördumiseks loeti ähvardav pilk, näpuvibutus, pearaputus, negatiivne hoiak ning tõrjuv, eemalduv kehakeel. Verbaalseks negatiivseks pöördumiseks loeti laitus, ähvardus, noomitus ning naeruvääristamine ja pilkamine.

Pärast vaatluste toimumist paluti eripedagoogidel täita küsimustikud, mille eesmärgiks oli välja selgitada seda, kuidas eripedagoogid hindavad enda ja õpilaste vahelisi suhteid, klassis valitsevat kliimat, enda ootuste edastamist õpilaste käitumisele, positiivse suhtluse olemasolu, reageeringuid õpilaste käitumisele ning endapoolset tunnustamist. Küsimustikest kasutasime õpetaja-õpilase vaheliste suhete hindamiseks Juuli Puusepa tõlgitud ja tavapärase 5-palli skaala asemel 10-palli skaalale kohandatud küsimustikku *Student Teacher Relationship Scale*, (STRS, Pianta, 2001, viidatud Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T. ja Gooze, R. A., 2015). Klassi struktureeritust, ootusi käitumisele, positiivset suhtlust, reageerimist kohasele käitumisele hindasime osadega *The Classroom Check-up* (CCU) küsimustikust (Reinke, Lewis-Palmer, Merrell, 2008). CCU on õpetajatega töötamiseks loodud konsultatsioonimudel, et nõustaja saaks paremini õpetajat klassi haldamisel aidata. Õpetajapoolset arvamust enda poolt õpilaste tunnustamisele tunnis hindasime Juuli Puusepa poolt kirjanduse põhjal välja töötatud väidetega, mis puudutasid tunnustamise puhul olulisi omadusi (nt. üldine tunnustamine vs käitumis põhine tunnustamine või verbaalne tunnustamine vs mitteverbaalne tunnustamine jne).

Kõigile küsimustele vastasid eripedagoogid 0-10 palli skaalal: mida vähem enda kohta kehtivaks nad väidet pidasid, seda väiksema hinnangu nad andsid ja mida rohkem enda kohta kehtivaks nad väidet pidasid, seda suurem numbriga nad antud väidet hindasid. Eripedagoogide arvamused jagasime skaalal madala skooriga (0-3 p), keskmise skooriga (4-7 p) ja kõrge skooriga (8-10p) väideteks. Erinevust hinnangute vahel lugesime tähendusrikkaks alates erinevusest 3 punkti ulatuses kategooriasiseselt ning 2 punkti ulatuses kategooriate vaheliselt.

Tulemused

Eripedagoogide enesekohased hinnangud

Klassikliimat ja suhteid hindavas küsimustikus märkisid mõlemad eripedagoogid kõrge skooriga (8-10 p) väited, et neil on lihtne mõista, mida nende õpilased tunnevad (mõlemad eripedagoogid 8 p), et õpilased jagavad nendega avatult oma tundeid, kogemusi (mõlemad 9 p) ja isiklikku infot (Eripedagoog A 8 p ja Eripedagoog B 10 p) ning on kiituse korral uhked (mõlemad 9 p). Skaalal kõrge skooriga hinnangu said mõlemalt eripedagoogilt ka väited, et õpilastega tegelemine võtab palju energiat (mõlemad 8 p) ning kui õpilased on halvas tujus, ootab ees raske ja pikk päev (Eripedagoog A 8 p ja Eripedagoog B 10 p). Võrdselt kõrge skooriga hindasid eripedagoogid väidet, et õpilased on tunnis korranõudmise puhul nende peale vihased ja osutavad vastupanu (mõlemad 8 p). Sarnaselt keskmise skooriga hindasid eripedagoogid väiteid, et nad on õpilastega sageli üksteisega hädas (Eripedagoog A 4 p ja Eripedagoog B 5 p), et õpilased otsivad ärrituse puhul nende juurest lohutust (Eripedagoog A 5 p ja Eripedagoog B 7 p), et õpilaste tunded eripedagoogide suhtes on raskesti ennustatavad või need võivad ootamatult muutuda (Eripedagoog A 4 p, Eripedagoog B 6 p). Võrdselt madala skooriga (1-3 p) hindasid mõlemad eripedagoogid väidet, et õpilased tunnevad end puudutuse või füüsilise kontakti korral ebamugavalt (1 p).

Väidet, mis kinnitas, et eripedagoogil on oma õpilastega soe ja toetav suhe, hindas eripedagoog A keskmisesse skoorivahemikku (4-7 p) jääva hinnanguga (7 p) ning eripedagoog B kõrgesse skoorivahemikku (8-10 p) jääva hinnanguga (8 p), erinevus kategooriate vahel 1 punkt.

Tähendusrikas erinevus oli eripedagoogide hinnangutes väidetele, et õpilased saavad eripedagoogi peale kergesti pahaseks ning et õpilased on alatud ja manipuleerivad, mida Eripedagoog A hindas vastavalt keskmise skooriga (5 p) ning madala skooriga (2 p) ja eripedagoog B vastavalt madala skooriga (3 p) ja keskmise skooriga (4 p) hinnanguga. Hinnangute erinevus on mõlemal juhul 2 punkti keskmise ja madala kategooria vahel.

Klassiruumi, töövahendeid ja struktuuri kirjeldavas küsimustikus hindasid eripedagoogid võrdselt kõrge skooriga (8-10 p) väidet, et laud ning muu mööbel asetseb klassis nii, et õpilasi on võimalik igal ajahetkel näha ning eripedagoogil on ligipääs ruumi igale osale (mõlemad 9 p). Nii Eripedagoog A kui Eripedagoog B hindasid keskmise skooriga (4-7 p) väidet, et

liikumisteed klassis on selged ja võimaldavad teisi häirimata ruumis liikuda (Eripedagoog A 6 p ja Eripedagoog B 7 p).

Erinevus eripedagoogide hinnangutes oli väites, et klassis on selge süsteem, kuidas õpilased annavad ära valmis tööd ning saavad hinnatud tööd tagasi: Eripedagoog A hinnang jäi keskmisesse skoorivahemikku (7 p) ning Eripedagoog B hinnang kõrgesse skoorivahemikku (9 p), hinnangute erinevus 2 punkti. Erinevalt Eripedagoogist A (5 p keskmises skoorivahemikus), hindas Eripedagoog B kõrgesse skoorivahemikku jääva hinnanguga (9 p) väidet, et töövahendid klassis on selgelt eristatavad, ligipääsetavad ja organiseeritud, hinnangute erinevus 5 punkti.

Küsimustiku puhul, mis kirjeldas eripedagoogide ootusi õpilaste käitumisele, tähendusrikkaid erinevusi eripedagoogide hinnangutes väidetele polnud. Mõlemad eripedagoogid hindasid keskmise skooriga (4-7 p) väidet, et üleminekud tegevuselt tegevusele on sujuvad ja ei põhjusta käitumisprobleeme (Eripedagoog A 7 p ja Eripedagoog B 6 p) ning kõrge skooriga (8-10 p) väiteid, et klassireeglid ja käitumisootused on sõnastatud selgelt ja positiivselt ning nähtavad kõigile (Eripedagoog A 9 p ja Eripedagoog B 10 p) , et eripedagoog õpetab õpilastele reegleid ja ootusi (mõlemad eripedagoogid 8 p) ning kui kasutab tähelepanu püüdmiseks signaali, reageerib üle 85% õpilastest mõne sekundi jooksul (mõlemad 8 p).

Küsimustiku puhul, mis puudutab positiivset suhtlust, on eripedagoogide arvamustes tähendusrikas erinevus. Eripedagoog A hindas keskmise skooriga (4-7 p) väidet, et pakub igale õpilasele õppetöövälise suhtluse võimalusi (6 p), eripedagoog B hindas seda väidet kõrges skoorivahemikus paikneva hinnanguga (8 p). Väidet, et eripedagoog tunnustab oodatud käitumisi sagedamini kui reageerib käitumisprobleemidele, hindas Eripedagoog A 9 punktiga kõrges skoorivahemikus (8-10 p) ning Eripedagoog B 4 punktiga keskmises skoorivahemikus (4 p), erinevus eripedagoogide hinnangutes on 5 punkti. Väite puhul, et eripedagoog pakub igale õpilasele õppetöövälise suhtluse võimalusi, oli erinevus eripedagoogide hinnangutes 2 punkti: Eripedagoog A hindas väidet 6 punktiga keskmises skoorivahemikus ning eripedagoog B 8 punktiga kõrges skoorivahemikus.

Küsimustikus, mis puudutab reageerimist kohasele käitumisele, hindasid eripedagoog A madalaima hinnanguga (1 p) ja Eripedagoog B kõrgeima hinnanguga (10 p) väidet, et klassis on nähtaval süsteem oodatud käitumise dokumenteerimiseks ja tunnustamiseks ning mõlemad eripedagoogid hindasid keskmise skooriga (4-7 p) väidet, et kasutavad soovitud käitumise

toetamiseks käitumisspetsiifilist ja kirjeldavat tunnustamist (eripedagoog A 7 p ja Eripedagoog B 6 p).

Õpetajapoolset tunnustamist hindavas küsimustikus hindasid mõlemad eripedagoogid kõrge skooriga (8-10 p) väiteid, et tunnustavad õpilast tema motiveerimiseks ja oodatud käitumise saavutamiseks (Eripedagoog A 8 p, Eripedagoog B 9p), tunnustavad õpilast mitteverbaalselt (näiteks noogutades, näidates pöialt, kasutades käeviibet jms.)(mõlemad eripedagoogid 9 p), tunnustavad õpilast üle klassi tunni ajal verbaalselt (mõlemad 9 p). Võrdse hinnangu andsid mõlemad eripedagoogid väitele, et tunnustavad klassi grupiviisiliselt ja üldiselt (mõlemad 7 p) ning sarnaselt Eripedagoogile A sai keskmise skooriga hinnangu ka väide, et eripedagoog tunnustab õpilast, kirjutades talle e-kooli/Stuudiumisse positiivse tagasiside tunnist (Eripedagoog A 5 p ja Eripedagoog B 6 p).

Erinevalt Eripedagoog A kõrge skooriga hinnangust hindas Eripedagoog B järgnevaid väiteid keskmise skooriga (4-7 p): “julgustan ja tunnustan õpilasi neid puudutades (paneב käe seljale, teeb pai jne) (7 p), suhtlen tunnis õpilastega soojal hääletoonil (5 p) ning käitumiskustega õpilase puhul kasutan teadlikult rohkem tunnustamist võrreldes teiste õpilastega (4 p).

Selles küsimustikus esines Eripedagoogide hinnangutes kõige rohkem erinevusi. Väidet “õpilast tunnustades viitan konkreetsele käitumisele (nt. “Mulle meeldib see, kuidas sa vaikselt oma toolil istud”)", hindas Eripedagoog A kõrge skooriga (8 punkti) ja Eripedagoog B keskmise skooriga (5 punkti), erinevus 3 punkti, hinnangud paiknevad eri skoorivahemikus. Erinevus eripedagoogide hinnangutes oli ka väidete “tunnustan õpilast, kui ta ei anna raske ülesande puhul alla” (Eripedagoog A 8 punktiga ja Eripedagoog B 5 punkti), erinevus 4 punkti, suhtlen tunnis õpilastega soojal hääletoonil (Eripedagoog A 8 p ja Eripedagoog B 5 p), erinevus 4 p ning “Käitumiskustega õpilase puhul kasutan teadlikult rohkem tunnustamist võrreldes teiste õpilastega” (Eripedagoog A 9 punkti ja Eripedagoog B 4 punkti), erinevus 5 punkti. Väidet “tunnustan õpilast pärast tundi individuaalselt” hindas Eripedagoog A 4 punktiga ja Eripedagoog B 7 punktiga. Mõlemad hinnangud on keskmise skooriga, kuid jäävad keskmise skaalavahemiku eri otstesse, erinevus hinnangutes 3 punkti. Väidete puhul “kasutan oma tundides pigem positiivset kui negatiivset tagasisidet” ja “julgustan ja tunnustan õpilasi neid puudutades (panen käe seljale, teen pai jne.) andis Eripedagoog A kõrge skooriga hinnangud (vastavalt 8 punkti ja 9 punkti) ja Eripedagoog B keskmise skooriga hinnangud (vastavalt 6 punkti ja 7 punkti).

Vaatluse tulemused

Eripedagoog A kasutas õpilastega suhtlemisel rohkem neutraalseid (48,0%), positiivseid verbaalseid (26,5%) ja positiivseid mitteverbaalseid (13,0%) pöördumisi, võrreldes mitteverbaalsete negatiivsete (3,5%) ja verbaalsete negatiivsete (8,5%) pöördumistega kõigist vaatluse jooksul ülesmääritud pöördumiste puhul (vt tabel 1). Õpilase 3 puhul esines kõige rohkem eripedagoogipoolseid pöördumisi (48,1%), Õpilase 2 puhul 17,0% ja Õpilase 3 puhul 35,0% kõigist õpilase poole pöördumistest. Õpilase 2 puhul esines võrreldes Õpilasega 1 ja Õpilasega 3 rohkem verbaalseid positiivseid pöördumisi: 38,0% kõigist Õpilase 2 puhul ülesmääritud pöördumistest. Õpilase 1 puhul kasutas Eripedagoog A 30,0% ning Õpilase 3 puhul 19,8% verbaalseid positiivseid pöördumisi. Negatiivseid pöördumisi Eripedagoog A Õpilase 2 puhul vaatlusperioodi ajal ei kasutanud. Õpilase 1 ja Õpilase 3 puhul kasutas Eripedagoog A sarnasel määral mitteverbaalseid ja verbaalseid negatiivseid pöördumisi: Õpilase 1 puhul kasutas Eripedagoog A 4,3% ja Õpilase 3 puhul 4,7% mitteverbaalseid negatiivseid pöördumisi kõigist õpilase poole pöördumistest. Verbaalseid negatiivseid pöördumisi esines Õpilase 1 puhul 7,1% ja Õpilase 3 puhul 6,25%.

Õpilase 3 puhul kasutas eripedagoog teiste õpilastega võrreldes vähem nii mitteverbaalseid kui verbaalseid positiivseid pöördumisi: mitteverbaalseid positiivseid pöördumisi kasutas Eripedagoog A Õpilase 3 puhul 11,5%, Õpilase 1 puhul 14,3% ja Õpilase 2 puhul 14,7%. Verbaalseid positiivseid pöördumisi esines Õpilase 3 puhul 19,8%, Õpilase 1 puhul 30,0% ja Õpilase 2 puhul 38,2% kõigist õpilase poole pöördumistest.

Tabel 1. Eripedagoog A pöördumised erinevate õpilaste puhul tunni vaatluse ajal.

| | Mitte-verbaalne positiivne pöördumine | Verbaalne positiivne pöördumine | Neutraalne pöördumine | Mitte-verbaalne negatiivne pöördumine | Verbaalne negatiivne pöördumine | Kokku EPO |
|-----------|---------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---------------------------------------|---------------------------------|------------|
| Õpilane 1 | 10 (14,3%) | 21 (30,0%) | 31 (44,0%) | 3 (4,3 %) | 5 (7,1%) | 70 (35,0%) |
| Õpilane 2 | 5 (14,7%) | 13 (38,2%) | 16 (47,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 34 (17,0%) |
| Õpilane 3 | 11 (11,5%) | 19 (19,8%) | 50 (52,0%) | 4 (4,7 %) | 12 (6,3%) | 96 (48,0%) |
| Kokku | 26 | 53 | 97 | 7 | 17 | 200 |
| ERO | (13,0%)* | (26,5%)* | (48,5%)* | (3,5 %)* | (8,5%)* | (100,0%) |

EPO: Erinevate pöördumiste osakaal erinevate õpilaste poole kõigi pöördumiste suhtes

**ERO: erinevate reageeringute osakaal kõigi pöördumiste puhul*

Eripedagoog B kasutas vaatlusperioodi ajal kõigi õpilastega suheldes enim verbaalseid negatiivseid ning neutraalseid pöördumisi (vt tabel 2): neutraalseid pöördumisi 34,8% ning verbaalseid negatiivseid pöördumisi 39,5% kõigist vaatluse jooksul ülesmärgitud pöördumistest. Kõiki õpilasi eraldi vaadeldes kasutas Eripedagoog B rohkem verbaalseid negatiivseid pöördumisi, võrreldes verbaalsete positiivsete pöördumistega. Õpilase 4 puhul esines verbaalseid negatiivseid pöördumisi 28,3% ja verbaalseid positiivseid 21,7%, Õpilase 5 puhul vastavalt 34,8% ja 21,7% ning õpilase 6 puhul vastavalt 49,2% ja 11,3% kõigist õpilase poole pöördumistest. Õpilase 4 puhul esines enim neutraalseid pöördumisi (46,7%), õpilase 5 puhul võrdselt neutraalseid ning verbaalseid negatiivseid pöördumisi (34,8%) ning õpilase 6 puhul kõige rohkem verbaalseid negatiivseid pöördumisi (49,2%) kõigist vaatluse jooksul ülesmärgitud õpilase poole pöördumistest. Õpilase 5 puhul esines rohkem mitteverbaalseid positiivseid (6,1%) kui mitteverbaalseid negatiivseid (2,6%) pöördumisi, õpilase 6 puhul mitteverbaalseid positiivseid pöördumisi vaatlusperioodi jooksul ei ilmnunud.

Tabel 2. Eripedagoog B pöördumised erinevate õpilaste puhul tunni vaatluse ajal

| | Mitte-verbaalne positiivne pöördumine | Verbaalne positiivne pöördumine | Neutraalne pöördumine | Mitte-verbaalne negatiivne pöördumine | Verbaalne negatiivne pöördumine | Kokku EPO |
|-----------|---------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---------------------------------------|---------------------------------|--------------|
| Õpilane 4 | 1 (1,7%) | 13 (21,7%) | 28 (46,7%) | 1 (1,7%) | 17 (28,3%) | 60 (20,0%) |
| Õpilane 5 | 7 (6,1%) | 25 (21,7%) | 40 (34,8%) | 3 (2,6%) | 40 (34,8%) | 115 (38,5%) |
| Õpilane 6 | 0 (0,0%) | 14 (11,3%) | 36 (29,0%) | 13 (10,5%) | 61 (49,2%) | 124 (41,5%) |
| Kokku | 8 | 52 | 104 | 17 | 118 | 299 (100,0%) |
| ERO | (2,7%)* | (17,4%)* | (34,8%)* | (5,7%)* | (39,5%)* | |

EPO: Erinevate pöördumiste osakaal erinevate õpilaste poole kõigi pöördumiste suhtes

**ERO: erinevate reageeringute osakaal kõigi pöördumiste puhul*

Mõlemad eripedagoogid kasutasid õpilastega suheldes kõige rohkem neutraalseid pöördumisi: Eripedagoog A 48,4% ja Eripedagoog B 34,8% pöördumiste koguarvust. Verbaalsete ja mitteverbaalsete positiivsete ja negatiivsete reageeringute võrdluses kasutas Eripedagoog A rohkem verbaalseid positiivseid (26,5%) ning Eripedagoog B rohkem verbaalseid negatiivseid pöördumisi (39,5%).

Vaatasime ka eripedagoogide erinevate pöördumiste osakaalu tunni erinevate osade (kolm 15minutilist osa) lõikes ning arvutasime erinevate pöördumiste esinemissageduse suhtarvud tunni erinevates osades kummagi eripedagoogi puhul.

Eripedagoog A puhul esines kõige rohkem pöördumisi tunni esimeses osas: 39,5 % kõigist pöördumistest (vt tabel 3). Tunni jätkudes pöördumiste arv kahanes: tunni teises osas oli pöördumisi 35,0% ning tunni viimases osas 25,5% kõigist pöördumistest. Tunni lõpuosas neutraalsete pöördumiste arv kõigi Eripedagoog A neutraalsete pöördumistega võrreldes kasvas (tunni esimeses osas 49,4%, teises osas 42,3% ning tunni viimases osas 54,9 % kõigist neutraalsetest Eripedagoog A pöördumistest) ning mitteverbaalsete ja verbaalsete positiivsete pöördumiste arv kahanes. Mitteverbaalseid positiivseid pöördumisi esines tunni esimeses osas 11,4%, teises osas 18,6% ja kolmandas osas 7,9% kõigist Eripedagoog A mitteverbaalsetest positiivsetest pöördumistest. Verbaalsete positiivsete pöördumiste esinemine tunni esimeses, teises ja kolmandas osas olid vastavalt 26,6%, 30% ja 21,6%. Tunni lõpuosas kasvas ka mitteverbaalsete negatiivsete pöördumiste esinemine: 5,9% kõigist Eripedagoog A mitteverbaalsetest negatiivsetest pöördumistest, mitteverbaalsete negatiivsete pöördumiste osakaal tunni algus- ja keskosas vastavalt 2,5% ja 2,9%. Kõige väiksem oli negatiivsete verbaalsete ning neutraalsete pöördumiste arv tunni keskmises osas. Negatiivseid verbaalseid pöördumisi oli tunni keskmises osas 5,7%, tunni algusosas 10,1% ja lõpuosas 9,8% kõigist Eripedagoog A negatiivsetest verbaalsetest pöördumistest ning neutraalseid pöördumisi tunni alguses esines 49,4%, tunni keskosas 42,3% ja lõpuosas 54,9% kõigist Eripedagoog A neutraalsetest pöördumistest. Tunni keskmises osas oli kõige rohkem mitteverbaalseid positiivseid ning verbaalseid positiivseid pöördumisi. Mitteverbaalseid positiivseid pöördumisi esines tunni keskmises osas 18,6 %, esimeses osas 11,4 % ning viimases osas 7,9% kõigist Eripedagoog A mitteverbaalsetest positiivsetest pöördumistest. Verbaalseid positiivseid pöördumisi kasutas Eripedagoog A tunni keskmises osas 30%, 26,6% tunni esimeses ja 21,6 % tunni viimases osas.

Tabel 3. Eripedagoog A pöördumised tunni erinevates osades

| | Mitte- verbaalne positiivne pöördumine | Verbaalne positiivne pöördumine | Neutraalne pöördumine | Mitte- verbaalne negatiivne pöördumine | Verbaalne negatiivne pöördumine | Kokku OT |
|--------------------|---|---------------------------------------|--------------------------|---|---------------------------------------|--------------|
| Tunni esim. osa | 9 (11,4%) | 21 (26,6%) | 39 (49,4%) | 2 (2,5%) | 8 (10,1%) | 79 (39,5%) |
| Tunni keskmine osa | 13 (18,6%) | 21 (30,0%) | 30 (42,3%) | 2 (2,9%) | 4 (5,7%) | 70 (35,0%) |
| Tunni viimane osa | 4 (7,9%) | 11 (21,6%) | 28 (54,9%) | 3 (5,9%) | 5 (9,8%) | 51 (25,5%) |
| Kokku | 26 (13,0%)* | 53 (26,5%)* | 97 (48,5%)* | 7 (3,5%)* | 17 (8,5%)* | 200 (100,0%) |

OT: Teatud tunni osas esinevate pöördumiste osakaal kõigi pöördumiste suhtes

**ERO: erinevate reageeringute osakaal kõigi pöördumiste puhul*

Eripedagoog B kasutas rohkem pöördumisi tunni kesk- ja lõpuosas: pöördumisi vastavalt tunni algus-, kesk- ja lõpuosas: 27,1%, 37,8 % ja 35,1% kõigist vaatluse jooksul ülestähendatud pöördumistest (vt tabel 4). Neutraalseid pöördumisi esines kõige rohkem tunni keskosas: tunni algul 30,9%, keskosas 38,0% ja tunni lõpuosas 34,3% kõigist neutraalsetest Eripedagoog B pöördumistest. Tunni algusosas kasutas Eripedagoog B rohkem nii verbaalseid kui mitteverbaalseid positiivseid pöördumisi, võrreldes negatiivsetega: mitteverbaalseid ja verbaalseid positiivseid vastavalt 7,4% ja 30,9% ning mitteverbaalseid ja verbaalseid negatiivseid pöördumisi vastavalt 3,7 % ja 27,0 %. Tunni jätkudes kahanes mitteverbaalsete ja verbaalsete positiivsete pöördumiste arv ning mitteverbaalsete ja verbaalsete negatiivsete pöördumiste arv kasvas. Mitteverbaalseid positiivseid pöördumisi esines tunni esimeses osas 7,4%, teises 1,8 % ja kolmandas osas 0,0% kõigist Eripedagoog B mitteverbaalsetest positiivsetest pöördumistest, verbaalseid positiivseid pöördumisi tunni esimeses osas oli 30,9%, teises osas 13,3% ja kolmandas osas 11,4 % kõigist verbaalsetest positiivsetest pöördumistest. Mitteverbaalseid negatiivseid pöördumisi esines tunni esimeses osas 3,7%, teises osas 5,1% ja lõpuosas 7,6% kõigist Eripedagoog B mitteverbaalsetest negatiivsetest pöördumistest, verbaalseid negatiivseid pöördumisi esines tunni esimeses osas 27,0%, teises osas 41,6% ja lõpuosas 46,7% kõigist verbaalsetest negatiivsetest Eripedagoog B pöördumistest.

Tabel 4. Eripedagoog B pöördumised tunni erinevates osades.

| | Mitte- verbaalne positiivne pöördumine | Verbaalne positiivne pöördumine | Neutraalne pöördumine | Mitte- verbaalne negatiivne pöördumine | Verbaalne negatiivne pöördumine | Kokku OT |
|--------------------------|---|---------------------------------------|--------------------------|---|---------------------------------------|--------------|
| Tunni esimene osa | 6 (7,4%) | 25 (30,9%) | 25 (30,9%) | 3 (3,7%) | 22 (27,0%) | 81 (27,1%) |
| Tunni keskmine osa | 2 (1,8%) | 15 (13,3%) | 43 (38,0%) | 6 (5,1%) | 47 (41,6%) | 113 (37,8%) |
| Tunni viimane osa | 0 (0,0%) | 12 (11,4%) | 36 (34,3%) | 8 (7,6%) | 49 (46,7%) | 105 (35,1%) |
| Kokku ERO | 8 (2,7%)* | 52 (17,4%)* | 104 (34,8%)* | 17 (5,7%)* | 118 (39,5%)* | 299 (100,0%) |

OT: Teatud tunni osas esinevate pöördumiste osakaal kõigi pöördumiste suhtes

**ERO: erinevate reageeringute osakaal kõigi pöördumiste puhul*

Skoorisime ka eripedagoogide reageeringuid õpilaste erinevate käitumiste puhul. Käitumised määratlesime koostööna või koostöö mittetegemisena, õpilase algatusena (kui õpilane algatab mingit tegevust ning ilmutab initsiatiivi) ning enesekontrolli kaotamisena. Ülejäänud käitumised määratlesime kategooriasse “muu”.

Õpilase 1 puhul kasutas Eripedagoog A kõigi vaatluse jooksul ülesmärgitud õpilase poole pöördumiste korral enim pöördumisi õpilase koostöö tegemise (68,8%) või mittetegemise puhul (31,3%) (vt tabel 5). Algatuste puhul kasutas Eripedagoog A Õpilase 1 puhul 6,3 % pöördumisi kõigist vaatluse jooksul ülesmärgitud õpilase poole pöördumistest. Enesekontrollikaotuse puhul vaatlusperioodi jooksul eripedagoogi pöördumisi Õpilase 1 poole ei esinenud. Õpilase 1 koostöö tegemise puhul kasutas Eripedagoog A 47,8% neutraalseid ja 34,1% verbaalseid positiivseid pöördumisi ning 18,2 % mitteverbaalseid positiivseid pöördumisi. Koostöö tegemise puhul Eripedagoog A negatiivseid pöördumisi ei kasutanud.

Koostöö mittetegemise korral pöördus Eripedagoog A Õpilase 1 poole enim neutraalsete (40,0%), vähem verbaalsete (25,0%) ning mitteverbaalsete (15,0%) negatiivsete pöördumistega, ka kasutas Eripedagoog A sel puhul võrdselt 10,0% mitteverbaalseid positiivseid ning 10,0% verbaalseid positiivseid pöördumisi. Algatustele reageeris Eripedagoog A Õpilase 1 puhul kõigil

kordadel verbaalsete positiivsete pöördumistega, pöördumisi teistest pöördumiste kategooriatest algatustele reageerimisel Eripedagoog A ei kasutanud.

Eripedagoog A reageeris Õpilase 1 puhul koostöö tegemisele rohkem verbaalsete (34,1%) ja mitteverbaalsete positiivsete pöördumistega (18,2%) kui verbaalsete (25%) ja mitteverbaalsete (15%) negatiivsete pöördumistega koostöö mittetegemisele.

Tabel 5. Eripedagoog A pöördumised Õpilase 1 käitumiste puhul

| | Mitte-verbaalne positiivne pöördumine | Verbaalne positiivne pöördumine | Neutraalne pöördumine | Mitte-verbaalne negatiivne pöördumine | Verbaalne negatiivne pöördumine | Kokku OKP |
|------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---------------------------------------|---------------------------------|-------------|
| Teeb koostööd | 8 (18,2%) | 15 (34,1%) | 21 (47,8%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 44 (68,8%) |
| Ilmutab algatust | 0 (0,0%) | 4 (100,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 4 (6,3%) |
| Kaotab enese-kontrolli | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) |
| Ei tee koostööd | 2 (10,0%) | 2 (10,0%) | 8 (40,0%) | 3 (15,0%) | 5 (25,0%) | 20 (31,3%) |
| Muu | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 2 (100,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 2 (2,9%) |
| Kokku | 10 | 21 | 31 | 3 | 5 | 68 (100,0%) |
| ERO | (14,7%)* | (30,9%)* | (45,6)* | (4,4%)* | (7,4%)* | |

OKP: teatud käitumistele reageeringute osakaal kõigi pöördumiste suhtes

**ERO: erinevate reageeringute osakaal kõigi pöördumiste puhul*

Õpilase 2 puhul reageeris Eripedagoog A kõigi ülestähendatud käitumiste puhul enim õpilase koostöö tegemisele (87,9% kõigist õpilase poole pöördumistest), kasutades sel puhul neutraalseid (49,3%), verbaalseid positiivseid (41,4%) ja mitteverbaalseid positiivseid (10,3%) pöördumisi (vt tabel 6). Õpilase koostöö mittetegemisele reageeris Eripedagoog A neutraalsete (33,3% kõigist reageeringutest õpilase koostöö mittetegemisele), mitteverbaalsete positiivsete (33,3%) ning verbaalsete positiivsete (33,3%) pöördumistega. Negatiivseid pöördumisi Eripedagoog A Õpilase 2 poole pöördumisel ei kasutanud. Õpilase 2 puhul ei esinenud vaatlusperioodi jooksul ühtegi eripedagoogi pöördumist enesekontrollikaotuse ning algatuse puhul.

Tabel 6. Eripedagoog A pöördumised Õpilase 2 käitumiste puhul.

| | Mitte- verbaalne positiivne pöördumine | Verbaalne positiivne pöördumine | Neutraalne pöördumine | Mitte- verbaalne negatiivne pöördumine | Verbaalne negatiivne pöördumine | Kokku OKP |
|-------------------------------|---|---------------------------------------|--------------------------|---|---------------------------------------|-------------|
| Teeb koostööd | 3 (10,3%) | 12 (41,4%) | 14 (49,3%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 29 (87,9%) |
| Ilmutab algatust | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) |
| Kaotab enese- Kontrolli | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) |
| Ei tee koostööd | 1 (33,3 %) | 1 (33,3%) | 1 (33,3%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 3 (9,1%) |
| Muu | 1 (50,0%) | 0 (0,0%) | 1 (50,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 2 (6,1%) |
| Kokku | 5 | 13 | 16 | 0 | 0 | 33 (100,0%) |
| ERO | (15,2%)* | (39,4%)* | (48,5%)* | (0,0%)* | (0,0%)* | |

OKP: teatud käitumistele reageeringute osakaal kõigi pöördumiste suhtes

**ERO: erinevate reageeringute osakaal kõigi pöördumiste puhul*

Õpilase 3 puhul kasutas Eripedagoog A kõigi vaatluse jooksul ülesmääritud pöördumistest õpilase poole enim pöördumisi koostöö tegemise puhul (66,7%) (vt tabel 7). Koostöö mittetegemise puhul kasutas Eripedagoog A 13,5%, algatuste puhul 7,3% ning enesekontrolli kaotuse puhul 10,4% pöördumisi kõigist Õpilase 3 poole pöördumistest.

Koostöö tegemise puhul pöördus Eripedagoog A Õpilase 3 poole, kasutades selleks 67,0% neutraalseid pöördumisi, 18,8% verbaalseid positiivseid pöördumisi ning 14,0% mitteverbaalseid positiivseid pöördumisi. Koostöö tegemisel eripedagoog negatiivseid, ei mitteverbaalseid ega verbaalseid, pöördumisi ei kasutanud. Koostöö mittetegemisel pöördus Eripedagoog A Õpilase 3 poole kõige rohkem verbaalsete negatiivsete pöördumistega (61,5% kõigist koostöö mittetegemisele reageerimistest), neutraalseid pöördumisi esines koostöö mittetegemise puhul 21,3% ja mitteverbaalseid negatiivseid pöördumisi 15,4%. Positiivseid pöördumisi Õpilase 3 koostöö mittetegemisel Eripedagoog A ei kasutanud. Algatuste puhul pöördus Eripedagoog A Õpilase 3 poole kõige rohkem neutraalsete (28,6%) ja verbaalsete negatiivsete pöördumistega (28,6 %) ning vähem mitteverbaalsete positiivsete (14,3%) ja mitteverbaalsete negatiivsete (14,3%) ning verbaalsete positiivsete (14,3%) pöördumistega. Enesekontrolli kaotuse puhul kasutas Eripedagoog A pöördumisi kõigist aluseksvõetud kategooriatest, pöördudes Õpilase 3

poole enim verbaalsete positiivsete (50%) ja verbaalsete negatiivsete pöördumistega (20%) ning võrdselt mitteverbaalsete positiivsete (10%), neutraalsete (10%) ja mitteverbaalsete negatiivsete (10%) pöördumistega.

Tabel 7. Eripedagoog A pöördumised Õpilase 3 käitumiste puhul

| | Mitte-verbaalne positiivne pöördumine | Verbaalne positiivne pöördumine | Neutraalne pöördumine | Mitte-verbaalne negatiivne pöördumine | Verbaalne negatiivne pöördumine | Kokku OKP |
|------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---------------------------------------|---------------------------------|-------------|
| Teeb koostööd | 9 (14,0%) | 12 (18,8%) | 43 (67,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 64 (66,7%) |
| Ilmutab algatust | 1 (14,3%) | 1 (14,3%) | 2 (28,6%) | 1 (14,3%) | 2 (28,6%) | 7 (7,3%) |
| Kaotab enese-Kontrolli | 1 (10,0%) | 5 (50,0%) | 1 (10,0%) | 1 (10,0%) | 2 (20,0%) | 10 (10,4%) |
| Ei tee koostööd | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 3 (23,1%) | 2 (15,4%) | 8 (61,5%) | 13 (13,5%) |
| Muu | 0 (0,0%) | 1 (50,0%) | 1 (50,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 2 (2,1%) |
| Kokku | 11 | 19 | 50 | 4 | 12 | 96 (100,0%) |
| ERO | (11,5%)* | (19,8%)* | (5,2%)* | (4,5%)* | (12,5%)* | |

OKP: teatud käitumistele reageeringute osakaal kõigi pöördumiste suhtes

**ERO: erinevate reageeringute osakaal kõigi pöördumiste puhul*

Eripedagoog A kasutas Õpilaste 1, 2 ja 3 puhul kokku kõige rohkem pöördumisi õpilaste koostöö tegemise puhul (68,5%) (vt tabel 8). Koostöö mittetegemise puhul kasutas Eripedagoog A 18%, algatuse ilmutamisel 5,5% ja enesekontrolli kaotamisel 5 % pöördumisi kõigist õpilaste poole pöördumistest.

Õpilaste koostöö tegemise korral pöördus Eripedagoog A õpilaste poole 56,9% neutraalsete, 28,5% verbaalsete positiivsete ning 14,6% mitteverbaalsete positiivsete pöördumistega. Negatiivseid pöördumisi õpilaste koostöö tegemise puhul ei esinenud. Õpilaste koostöö mittetegemise puhul kasutas Eripedagoog A 36,1% verbaalseid negatiivseid pöördumisi, 33,0% neutraalseid pöördumisi, 13,9 % mitteverbaalseid negatiivseid pöördumisi ning 8,3 % verbaalseid ja mitteverbaalseid positiivseid pöördumisi. Õpilaste algatuse ilmutamisele reageeris Eripedagoog A pöördumistega kõigist aluseksvõetud kategooriatest: 45,4% verbaalsete positiivsete, 18,2% neutraalsete, 18,2% verbaalsete negatiivsete pöördumistega ning 9,1 % mitteverbaalsete positiivsete ning 9,1% negatiivsete pöördumistega. Õpilaste enesekontrolli kaotamise puhul kasutas Eripedagoog A 50,0% verbaalseid positiivseid, 20,0%

verbaalseid negatiivseid ning 10,0 % mitteverbaalseid positiivseid, 10,0% mitteverbaalseid negatiivseid ning 10,0% neutraalseid pöördumisi.

Tabel 8. Eripedagoog A pöördumised kõigi õpilaste puhul kokku.

| | Mitte- verbaalne positiivne pöördumine | Verbaalne positiivne Pöördu- mine | Neutraalne pöördumine | Mitte- verbaalne negatiivne pöördu- mine | Verbaalne negatiivne pöördu- mine | Kokku OKP |
|-----------------------------|---|--|--------------------------|--|--|--------------|
| Koostöö | 20 (14,6 %) | 39 (28,5%) | 78 (56,9%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 137 (68,5%) |
| Algatuse ilmutamine | 1 (9,1%) | 5 (45,5%) | 2 (18,2%) | 1 (9,1%) | 2 (18,2%) | 11 (5,5%) |
| Enesekontrolli kaotamine | 1 (10,0%) | 5 (50,0%) | 1 (10,0%) | 1 (10,0%) | 2 (20,0%) | 10 (5,0%) |
| Koostöö mitte- tegemine | 3 (8,3%) | 3 (8,3%) | 12 (33,3%) | 5 (13,9%) | 13 (36,1%) | 36 (18,0%) |
| Muu | 1 (16,7%) | 1 (16,7%) | 4 (66,7%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 6 (3,0%) |
| Kõik kokku | 26 | 53 | 97 | 7 | 17 | 200 (100,0%) |
| ERO | (13,0%)* | (26,5%)* | (48,5%*) | (3,5%)* | (8,5%)* | |

OKP: teatud käitumistele reageeringute osakaal kõigi pöördumiste suhtes

**ERO: erinevate reageeringute osakaal kõigi pöördumiste puhul*

Õpilase 4 puhul kasutas Eripedagoog B kõigist õpilase poole pöördumistest enim pöördumisi õpilase koostöö tegemise (48,3%) ja koostöö mittetegemise puhul (43,3%), algatuse ilmutamisel kasutas Eripedagoog B 6,7 % pöördumisi kõigist pöördumiste kategooriatest (vt tabel 9).

Õpilase 4 enesekontrolli kaotuse puhul Eripedagoog B pöördumisi ühestki aluseksvõetud kategooriast ei kasutanud.

Õpilase 4 koostöö tegemise puhul kasutas Eripedagoog B neutraalseid (65,6%) ja verbaalseid positiivseid (34,5%) pöördumisi. Mitteverbaalseid positiivseid ning negatiivseid pöördumisi Eripedagoog B õpilase koostöö tegemisel ei kasutanud. Õpilase 4 koostöö mittetegemisel kasutas Eripedagoog B 65,4% verbaalseid negatiivseid, 30,8% neutraalseid ning 3,8% mitteverbaalseid negatiivseid pöördumisi. Algatuse ilmutamisel pöördus Eripedagoog B Õpilase 4 poole 50,0% verbaalsete positiivsete, 25,0% mitteverbaalsete positiivsete ning 25,0% neutraalsete pöördumistega.

Tabel 9. Eripedagoog B pöördumised Õpilase 4 käitumistele

| | Mitte- verbaalne positiivne pöördumine | Verbaalne positiivne pöördumine | Neutraalne pöördumine | Mitte- verbaalne negatiivne pöördumine | Verbaalne negatiivne pöördumine | Kokku OKP |
|-------------------------------|---|---------------------------------------|--------------------------|---|---------------------------------------|-------------|
| Teeb koostööd | 0 (0,0%) | 10 (34,5%) | 19 (65,6%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 29 (48,3%) |
| Ilmutab algatust | 1 (25,0%) | 2 (50,0%) | 1 (25%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 4 (6,7%) |
| Kaotab enese- kontrolli | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) |
| Ei tee koostööd | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 8 (30,8%) | 1 (3,8%) | 17 (65,4%) | 26 (43,3%) |
| Muu | 0 (0,0%) | 1 (100,0 %) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 1 (100,0%) |
| Kokku | 1 (1,7%)* | 13 (21,7%)* | 28 (46,7%)* | 1 (1,7%)* | 17 (28,3%)* | 60 (100,0%) |

OKP: teatud käitumistele reageeringute osakaal kõigi pöördumiste suhtes

**ERO: erinevate reageeringute osakaal kõigi pöördumiste puhul*

Õpilase 5 puhul kasutas Eripedagoog B kõige rohkem pöördumisi koostöö tegemise (45,2%) ja koostöö mittetegemise puhul (43,5%), algatuse ilmutamise korral kasutas Eripedagoog A Õpilase 5 puhul 2,6% ja enesekontrolli kaotamise puhul 7,0% kõigist õpilase poole pöördumistest (vt tabel 10).

Koostöö tegemise korral kasutas Eripedagoog B Õpilase 5 puhul neutraalseid (46,2%), verbaalseid (42,3%) ja mitteverbaalseid (11,5%) positiivseid pöördumisi. Negatiivseid pöördumisi eripedagoog õpilase koostöö tegemisel ei kasutanud. Õpilase 5 koostöö mittetegemise korral kasutas Eripedagoog B kõige rohkem verbaalseid negatiivseid (76,0%), vähem neutraalseid (18,0%) ja mitteverbaalseid negatiivseid (6,0%) pöördumisi. Positiivseid pöördumisi õpilase koostöö mittetegemise korral eripedagoog ei kasutanud. Õpilase 5 algatuse ilmutamise puhul kasutas Eripedagoog B kõigil juhtudel (100,0%) neutraalseid pöördumisi. Õpilase enesekontrolli kaotamise puhul pöördus Eripedagoog B õpilase poole neutraalsete (37,5%), võrdselt verbaalsete positiivsete (25,0%) ja verbaalsete negatiivsete (25,0%) ning mitteverbaalsete positiivsete (12,5%) pöördumistega.

Tabel 10. Eripedagoog B pöördumised Õpilase 5 käitumiste puhul

| | Mitte- verbaalne positiivne pöördumine | Verbaalne positiivne pöördumine | Neutraalne pöördumine | Mitte- mitte- verbaalne negatiivne pöördumine | Verbaalne negatiivne pöördumine | Kokku OKP |
|-------------------------------|---|---------------------------------------|--------------------------|---|---------------------------------------|--------------|
| Teeb koostööd | 6 (11,5%) | 22 (42,3%) | 24 (46,2%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 52 (45,2%) |
| Ilmutab algatust | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 3 (100%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 3 (2,6%) |
| Kaotab enese- kontrolli | 1 (12,5%) | 2 (25,0%) | 3 (37,5%) | 0 (0,0%) | 2 (25,0%) | 8 (7,0%) |
| Ei tee koostööd | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 9 (18,0%) | 3 (6,0%) | 38 (76,0%) | 50 (43,5%) |
| Muu | 0 (0,0%) | 1 (50,0%) | 1 (50,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 2 (1,7%) |
| Kokku | 7 (6,1%)* | 25 (21,7%)* | 40 (34,8%)* | 3 (2,6%)* | 40 (34,8%)* | 115 (100,0%) |

OKP: teatud käitumistele reageeringute osakaal kõigi pöördumiste suhtes

**ERO: erinevate reageeringute osakaal kõigi pöördumiste puhul*

Õpilase 6 puhul kasutas Eripedagoog B kõige rohkem pöördumisi koostöö mittetegemise (54,8% kõigist õpilase poole pöördumistest) ja koostöö tegemise puhul (31,5% kõigist õpilase poole pöördumistest) (vt tabel 11). Õpilase 6 algatuse ilmutamisel kasutas Eripedagoog B 5,6 % ja õpilase enesekontrolli kaotamise puhul 7,3 % pöördumisi kõigist õpilase poole pöördumistest. Õpilase 6 koostöö tegemise puhul kasutas Eripedagoog B 71,8% neutraalseid pöördumisi ja 28,2% verbaalseid positiivseid pöördumisi, teistest kategooriatest pöördumisi eripedagoog sel puhul ei kasutanud. Koostöö mittetegemisele reageeris Eripedagoog B 75,0% verbaalsete negatiivsete, 16,2 % mitteverbaalsete negatiivsete ning 8,8% neutraalsete pöördumistega. Õpilase 6 algatuse ilmutamise puhul pöördus Eripedagoog B õpilase poole 57,1% verbaalsete negatiivsete, 28,6% mitteverbaalsete negatiivsete ning 14,3% neutraalsete pöördumistega. Õpilase algatuste puhul Eripedagoog A Õpilase 6 puhul positiivseid pöördumisi ei kasutanud. Õpilase enesekontrolli kaotamise puhul kasutas Eripedagoog B verbaalseid negatiivseid (66,7%) ja verbaalseid positiivseid (33,3%) pöördumisi.

Tabel 11. Eripedagoog B pöördumised Õpilase 6 käitumiste puhul

| | Mitte-verbaalne positiivne pöördumised | Verbaalne positiivne pöördumine | Neutraalne pöördumine | Mitte-verbaalne negatiivne pöördumine | Verbaalne negatiivne pöördumine | Kokku OKP |
|------------------------|--|---------------------------------|-----------------------|---------------------------------------|---------------------------------|--------------|
| Teeb koostööd | 0 (0,0%) | 11 (28,2%) | 28 (71,8%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 39 (31,5%) |
| Ilmutab algatust | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 1 (14,3%) | 2 (28,6%) | 4 (57,1%) | 7 (5,6%) |
| Kaotab enese-kontrolli | 0 (0,0%) | 3 (33,3%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 6 (66,7%) | 9 (7,3%) |
| Ei tee koostööd | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 6 (8,8%) | 11 (16,2%) | 51 (75,0%) | 68 (54,8%) |
| Muu | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 1 (100%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 1 (0,8%) |
| Kokku | 0 | 14 | 36 | 13 | 61 | 124 (100,0%) |
| ERO | (0,0%)* | (11,3%)* | (29,0%)* | (10,5%)* | (49,2%)* | |

OKP: teatud käitumistele reageeringute osakaal kõigi pöördumiste suhtes

**ERO: erinevate reageeringute osakaal kõigi pöördumiste puhul*

Eripedagoog B kasutas Õpilaste 4, Õpilase 5 ja Õpilase 6 puhul kokku kõige rohkem pöördumisi koostöö mittetegemise (48,2 %) ning koostöö tegemise puhul (40,1 %) (vt tabel 12). Algatuse ilmutamise puhul kasutas Eripedagoog B õpilaste poole pöördumisel 4,7% ning enesekontrolli kaotamise puhul 5,7% pöördumisi kõigist õpilaste poole pöördumistest.

Õpilaste koostöö tegemise puhul kasutas Eripedagoog B 59,2% neutraalseid pöördumisi, 35,8% verbaalseid positiivseid ja 5,0% mitteverbaalseid positiivseid pöördumisi kõigist pöördumistest õpilaste koostöö tegemise puhul. Negatiivseid pöördumisi Eripedagoog B õpilaste koostöö puhul ei kasutanud.

Õpilaste koostöö mittetegemise puhul kasutas Eripedagoog B 73,6% verbaalseid negatiivseid, 10,4% mitteverbaalseid negatiivseid ja 16,0% neutraalseid pöördumisi, positiivseid pöördumisi koostöö mittetegemise puhul eripedagoog ei kasutanud.

Õpilaste algatuse ilmutamise puhul kasutas Eripedagoog B kõige rohkem neutraalseid (35,7%), verbaalseid negatiivseid (28,6%) ning mitteverbaalseid negatiivseid (14,3%) pöördumisi,

vähem kasutas Eripedagoog õpilaste algatuste puhul mitteverbaalseid positiivseid (7,1%) ning verbaalseid positiivseid (1,4%) pöördumisi.

Õpilaste enesekontrolli kaotamise puhul kasutas Eripedagoog B 47,1% verbaalseid negatiivseid, 29,4% verbaalseid positiivseid, 17,6% neutraalseid ja 5,9% mitteverbaalseid positiivseid pöördumisi.

Tabel 12. Eripedagoog B pöördumised kõigi õpilaste puhul kokku.

| | Mitte-verbaalne positiivne pöördumine | Verbaalne positiivne pöördumine | Neutraalne pöördumine | Mitte-verbaalne negatiivne pöördumine | Verbaalne negatiivne pöördumine | Kokku OKP |
|--------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---------------------------------------|---------------------------------|--------------|
| Koostöö | 6 (5%) | 43 (35,8%) | 71 (59,2%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 120 (40,1%) |
| Algatuse ilmutamine | 1 (7,1%) | 2 (1,4%) | 5 (35,7%) | 2 (14,3%) | 4 (28,6%) | 14 (4,7%) |
| Enesekontrolli kaotamine | 1 (5,9%) | 5 (29,4%) | 3 (17,6%) | 0 (0,0%) | 8 (47,1%) | 17 (5,7%) |
| Koostöö mittetegemine | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 23 (16,0%) | 15 (10,4%) | 106 (73,6%) | 144 (48,2%) |
| Muu | 0 (0,0%) | 2 (50,0%) | 2 (50,0%) | 0 (0,0%) | 0 (0,0%) | 4 (1,3%) |
| Kokku | 8 | 52 | 104 | 17 | 118 | 299 (100,0%) |
| ERO | (2,7%)* | (17,4%)* | (34,8%)* | (5,7%)* | (40,0%)* | |

OKP: teatud käitumistele reageeringute osakaal kõigi pöördumiste suhtes

**ERO: erinevate reageeringute osakaal kõigi pöördumiste puhul*

Mõlemad eripedagoogid kasutasid kõigist pöördumiste kategooriatest enim pöördumisi õpilaste koostöö tegemise või mittetegemise puhul. Eripedagoog A kasutas kõige rohkem pöördumisi õpilaste koostöö tegemise puhul (68,5%), kasutades selleks enim neutraalseid (56,9%) ning verbaalseid (28,5%) ja mitteverbaalseid positiivseid (14,6%) pöördumisi. Eripedagoog B kasutas kõigi õpilaste puhul kõige rohkem pöördumisi, kui õpilased ei teinud koostööd (48,2%), kasutades põhiliselt verbaalseid negatiivseid (73,6% kõigist pöördumistest koostöö mittetegemise puhul) pöördumisi. Koostöö tegemise puhul kasutas Eripedagoog B kõige rohkem neutraalseid (59,2%) pöördumisi. Eripedagoog A pöördus õpilaste poole koostöö mittetegemise puhul põhiliselt neutraalsete (33,3%) ning verbaalsete negatiivsete (36,1%) pöördumistega. Õpilaste algatuse ilmutamise puhul kasutasid nii Eripedagoog A kui B pöördumisi kõigist kategooriatest, Eripedagoog A kasutas sel puhul kõige rohkem verbaalseid positiivseid (45,5%) ning Eripedagoog B neutraalseid (35,7%) ja verbaalseid negatiivseid (28,6%) pöördumisi.

Õpilaste enesekontrolli kaotamise puhul pöördus eripedagoog A õpilaste poole kõige rohkem verbaalsete positiivsete (50%) ning verbaalsete negatiivsete (20%) pöördumistega, Eripedagoog B kasutas enesekontrolli kaotamise puhul kõige rohkem negatiivseid verbaalseid pöördumisi (47,1%) ja verbaalseid positiivseid pöördumisi (29,4%).

Arutelu

Töö eesmärgiks oli uurida kahe eripedagoogi ootusi 1. klasside hariduslike erivajadustega laste sotsiaalsetele oskustele ning välja selgitada, kuidas eripedagoogid nendele käitumistele reageerivad. Seadsime hüpoteesiks, et eripedagoogid peavad olulisemateks enesekontrolli- ja koostööoskusi ning nendest vähem tähtsaks algatamisoskusi. Hüpotees leidis kinnitust. Vaatlustulemuste põhjal pöördusid mõlemad eripedagoogid õpilaste poole kõige rohkem arv kordi koostöö tegemise või mittetegemise puhul. Eripedagoogilt A said õpilased kõige rohkem pöördumisi koostöö tegemise puhul, kasutades enim positiivseid või neutraalseid reageeringuid, Eripedagoogilt B koostöö mittetegemise korral, kasutades sel puhul kõige rohkem negatiivseid reageeringuid. Antud tulemused on kooskõlas varasemate uuringute tulemustega, mis on näidanud, et õpetajad ootavad õpilastelt instruksioonide tähele panemist ja järgimist, probleemilahendusoskusi, oskust anda sobival viisil oma abivajadusest teada, oskust eirata õppetööga tegelemist segavaid kaaslasti ja konfliktidega toimetulemist nii kaaslaste kui täiskasvanutega (Hersh ja Walker, 1983; Lane, Pierson ja Givner, 2003). Tunnis rahulikult istumine ja koostöö tegemine nõuab õpilastelt eeldatavalt üksjagu enesekontrolli, seega eeldasime, et õpilane omas enesekontrolli, kui töötas rahulikult tunnis kaasa. Algatuse ilmutamise ja enesekontrolli kaotuse puhul said mõlema klassi õpilased eripedagoogidelt suhteliselt vähe pöördumisi kõigi pöördumiste alajaotuste puhul. Antud tulemused on sarnased Lane jt (2004) uurimuse tulemustega, mille kohaselt õpetajad peavad tähtsaimateks koostöö- ja enesekontrollioskusi ning ootavad õpilastelt vähem algatamisoskusi. Enesekontrollikaotuse puhul tunnis eripedagoog kas aitas õpilasel enesekontrolli taastada teda lohutades positiivsete või korrale kutsudes negatiivsete pöördumistega. Algatusvõime ilmutamise puhul reageerisid eripedagoogid positiivsete pöördumistega, kui see oli situatsioonis kohane ja soodustas koostööd või negatiivsete pöördumistega, kui see oli koostööd häiriv.

Tunni eri osade lõikes esines Eripedagoog A puhul rohkem pöördumisi tunni algus- ning Eripedagoog B puhul tunni kesk- ja lõpuosas. Uurimused on näidanud, et õpilaste käitumisprobleemid ilmnevad kõige tõenäolisemalt tunni alguses ja lõpus, töökatkestuste ning ühelt töölt teisele ülemineku ajal, kõigil neil juhtudel on oluline juhtida õpilaste käitumist selgete reeglite ning juhustega (Muijs, 2014). On võimalik, et Eripedagoog A kogupöördumiste arvu langus tunni lõpupoole on seotud asjaoluga, et tunni alguses vajavad õpilased rohkem juhendamist ja kaasamist ning tunni lõpuosas on koostöö juba saavutatud või ei ole enam nii aktiivne. Eripedagoog A puhul esines kõige rohkem positiivseid pöördumisi tunni keskmises osas, mis võib viidata kõige aktiivsemale koostööle õpilastega selles tunni faasis. Mõlema eripedagoogi verbaalsete ning mitteverbaalsete positiivsete pöördumiste arv tunni lõpus vähenes: tunni jätkumisel positiivsete pöördumiste arvu vähenedes neutraalsete pöördumiste arv suurenes. Eripedagoog B puhul esines tunni algusosas rohkem mitteverbaalseid ja verbaalseid positiivseid pöördumisi, võrreldes negatiivsete pöördumistega. Tunni kesk- ja lõpuosas mitteverbaalsete ning verbaalsete negatiivsete pöördumiste arv järjest tõusis ning mitteverbaalsete ja verbaalsete positiivsete pöördumiste arv järjest vähenes. Negatiivsete pöördumiste osakaalu tõus tunni lõpupoole võib olla seletatav asjaoluga, et tunni lõpuks nii õpilased kui eripedagoogid väsivad. Kirjanduse põhjal on tegelemine häirivate käitumistega klassis üks kõige olulisemaid õpetajate kogetavaid stressiallikaid (Klassen ja Anderson, 2009) ning eripedagoogid kui igapäevaselt rohkete probleemkäitumistega õpilastega tegelevad õpetajad kogevad oma töös tõenäoliselt stressisümptomeid (Brunsting, Sreckovic ja Lane, 2014). Nii ei ole eripedagoogidel tunni lõpus tõenäoliselt enam nii palju ressursi kui tunni alguses õpilaste käitumistele reageerimiseks positiivsete pöördumiste kasutamiseks. Uurimuste tulemused näitavad ka, et õpetajate ja õpilaste käitumine on omavahel otseselt seotud (Greenwood ja Carta, 1987, viidatud Avcioglu, 2017), mistõttu õpilaste väsimusest tulenev negatiivsem käitumine võib põhjustada eripedagoogide negatiivsemaid reaktsioone ning vastupidi.

Küsimustikuga uurisime ka seda, kuidas eripedagoogid hindasid õppevahendite ja klassiruumi struktureeritust ning klassikliimat ja suhteid. Uuringud on näidanud, et head suhted klassis on olulised laste akadeemilise ja sotsiaalse edu saavutamiseks (Zins ja Elias, 2007). Mõlemad eripedagoogid hindasid klassikliima küsimustikus kõrge skooriga väiteid, et neil on lihtne mõista, mida nende õpilased tunnevad, kuigi õpilased on nende peale vihased või osutavad vastupanu, kui eripedagoogid tunnis korda nõuavad, kiitus teeb õpilasi uhkeks, nad jagavad

eripedagoogidega oma tundeid, kogemusi ja isiklikku infot. Vastuste põhjal võtab õpilastega tegelemine eripedagoogidelt palju energiat, eriti laste halva tuju korral. Keskmiselt hindasid mõlemad eripedagoogid väiteid, et õpilased otsivad nende käest ärritumise puhul lohutust, nad on õpilastega tihti üksteisega hädas ning et õpilaste tundeid nende suhtes on raske ennustada ning need võivad ootamatult muutuda. Uuringud on näidanud, et õpetajapoolne heade suhete väärtustamine klassis on oluline laste akadeemilise ja sotsiaalse edu saavutamiseks (Zins ja Elias, 2007). Küsimustiku vastuste alusel võib arvata, et eripedagoogid peavad häid suhteid klassis oluliseks ning hindavad oma suhet õpilastega üldjoontes pigem heaks, mõistvaks ja toetavaks ning vähemal määral ennustamatuks ning muutlikuks. Eripedagoogide positiivsetest hinnangutest suhetele õpilastega annavad märku madalad eripedagoogide hinnangud väidetele, et õpilased on nendega alatud ja manipuleerivad ning tunnevad end füüsilise kontakti puhul ebamugavalt.

Klassiruumi, töövahendeid ja struktuuri hindava küsimustiku puhul ilmnes, et mõlema eripedagoogi arvates on klassis lauad ja mööbel paigutatud hästi struktureeritult, nii et eripedagoogil on hea ligipääs igale osale. Muijs jt (2014) on välja toonud, et efektiivseks õpetamiseks ning laste sotsiaalse kompetentsuse arendamiseks on oluline klassiruumi kui efektiivse õppimiskeskonna organiseerimine ja juhtimine. Eripedagoog B hindas oma töövahendeid organiseeritumaks, ligipääsetavamaks ja struktureeritumaks, samuti hindas ta selgemaks süsteemi, kuidas õpilased annavad ära valmis tööd ning saavad hinnatud tööd tagasi, võrreldes Eripedagoogiga A. Tulemuste põhjal võib oletada, et eripedagoogid peavad oluliseks klassiruumi struktureeritust ning ligipääsetavust, erinevus on eripedagoogide hinnangutes töövahendite ning hindamissüsteemi struktureeritusele.

Uurisime küsimustikku kasutades, kuidas annavad eripedagoogid enda hinnangul õpilastele teada oma ootustest nende käitumisele. Varasemate uurimuste põhjal on teada, et õpilased ei pruugi olla teadlikud õpetajate ootustest. Kui õpetajad on oma ootuste väljendamisel ebaselged ega ole nende kinnitamisel järjekindlad, siis on neil ka keerulisem vastata õpetajate ootustele (Lane, Pierson ja Givner, 2004).

Küsimustiku tulemuste põhjal võib oletada, et eripedagoogidel on kindel süsteem õpilaste tunnustamiseks ja motiveerimiseks ning ootused reeglite näol on õpilastele selgelt edastatud. Mõlema eripedagoogide hinnangul õpetavad nad õpilastele reegleid ja ootusi ning enamus

õpilasi reageerib kiiresti eripedagoogi märguandele. Ilmnes, et kummaski klassis on klassireeglid ja käitumisootused selgelt sõnastatud ja nähtavad kõigile.

Eripedagoogid hindasid keskmiselt väidet, et üleminekud tegevuselt tegevusele on sujuvad ja ei põhjusta käitumisprobleeme. Eripedagoog A hindas võrreldes Eripedagoogiga B kõrgema skooriga väidet, et tunnustab oodatud käitumisi sagedamini kui reageerib käitumisprobleemidele. See tulemus on kooskõlas vaatluse andmetega, mille kohaselt eripedagoog A kasutab rohkem positiivseid kui negatiivseid kinnitusi, võrreldes eripedagoogiga B. Samas hindas eripedagoog B kõrgemalt väidet, et pakub õpilastele õppetöövälise suhtluse võimalusi.

Kohasele käitumisele reageerimise hindamisel andis eripedagoog B kõrge skoori väitele, et klassis on nähtaval süsteem oodatud käitumise dokumenteerimiseks ja tunnustamiseks, mille kohta eripedagoog A andis madalaima hinnangu. Mõlemad eripedagoogid hindasid keskmiselt väidet, et kasutavad soovitud käitumise toetamiseks käitumisspetsiifilist ja kirjeldavat tunnustamist.

Antud tulemustest võib järeldada, et mõlemal eripedagoogil on kindel süsteem oma ootuste edastamiseks õpilastele. Eripedagoogide lähenemine ja meetodid edastada õpilastele ootusi võib mõneti erineda: näiteks on Eripedagoog A puhul loodud klassis nähtav süsteem oodatud käitumise dokumenteerimiseks, Eripedagoog A reageerib enda hinnangul oodatud käitumistele teadlikult neid tunnustades.

Vaatasime, kuidas eripedagoogid hindavad enda reaktsioone õpilaste käitumistele ning kas need hinnangud on kooskõlas eripedagoogide pöördumistega õpilaste poole. Eripedagoogide täidetud küsimustikus hindasid eripedagoogid väidet, et tunnustavad õpilasi nende motiveerimiseks ning oodatud käitumise saavutamiseks, sarnaselt. Kõrge hinnangu said mõlemal juhul väited, et eripedagoogide arvates viitavad nad õpilast tunnustades konkreetsele käitumisele, tunnustavad õpilast mitteverbaalselt, üle klassi tunni ajal verbaalselt ning küsimustele õigesti vastamise puhul. Ka vaatluse tulemuste alusel võib väita, et eripedagoogid kasutasid õpilaste tunnustamiseks positiivseid pöördumisi: Eripedagoog A kasutas 26,5% verbaalseid positiivseid ning 13,0% mitteverbaalseid positiivseid pöördumisi õpilaste poole, Eripedagoog B 17,4% verbaalseid positiivseid ja 2,7% mitteverbaalseid positiivseid pöördumisi kõigist pöördumistest. Eripedagoog A hindas erinevalt Eripedagoog B keskmisest skoorist kõrge skooriga väiteid, et kasutab oma tundides pigem positiivset kui negatiivset tagasisidet, julgustab ja tunnustab õpilasi neid puudutades, tunnustab õpilast, kui ta ei anna raske ülesande puhul alla, suhtleb tunnis

õpilastega soojal hääletoonil ning kasutab käitumisraskustega õpilaste puhul teadlikult rohkem tunnustamist võrreldes teiste õpilastega.

Küsimustiku tulemused on kooskõlas vaatlustulemustega, mille kohaselt Eripedagoog A kasutas tõepoolest rohkem positiivseid pöördumisi enam väljendunud enesekontrolliprobleemidega õpilaste puhul, kuigi nemad said ka rohkem negatiivseid pöördumisi kui vähesema eksternaliseeritud käitumisega Õpilane 2. Eripedagoog B, kes hindas eelnimetatud väiteid madalamalt, kasutas kõigi õpilaste puhul rohkem negatiivseid kui positiivseid verbaalseid pöördumisi.

Vaatlustulemuste põhjal kasutasid mõlemad eripedagoogid teiste õpilastega võrreldes vähem negatiivseid pöördumisi tähelepanupuudulikkuse sümptomitega Õpilaste 2 ja Õpilase 4 puhul: Eripedagoog A Õpilase 2 puhul vaatlusperioodi jooksul negatiivseid pöördumisi ei kasutanud ning Eripedagoog B kasutas Õpilase 4 poole pöördumisel teiste õpilastega võrreldes vähem nii verbaalseid kui mitteverbaalseid negatiivseid pöördumisi. Kõige suurem mitteverbaalsete ja verbaalsete negatiivsete ning väiksem verbaalsete ja mitteverbaalsete positiivsete pöördumiste osakaal esines ADHD impulsiivsuse ning hüperaktiivsuse sümptomaatikaga Õpilase 6 puhul. Eripedagoogide suurem pöördumiste arv enesekontrolliprobleemidega õpilaste poole on tõenäoliselt seletatav asjaoluga, et halbade sotsiaalsete oskustega kaasnevad probleemkäitumised nõuavad eripedagoogidelt rohkem tähelepanu. Õpilased, kes ei ole võimelised sooritama akadeemilisi ülesandeid, võivad oma eksternaliseeritud käitumisega vältida ülesandeid puudutavate nõudmistega tegelemist (Hinshaw, 1992). See teeb õpitegevuse läbiviimise eripedagoogide jaoks keerulisemaks ning vaevanõudvamaks. Negatiivsete pöördumiste suurem osakaal emotsioonikontrolli probleemiga laste puhul võib rääkida sellest, et neid lapsi on vaja sagedamini korrale kutsuda ning on võimalik, et eripedagoogid ka väsivad ning ei oma piisavalt isiklikku ressursi kasutada rohkem positiivseid pöördumisi õpilaste käitumisele reageerimiseks. On küll leitud, et õpetajatel, kel on näiteks suuremad teadmised erivajadustest nagu ADHD, on positiivsemad hoiakud ja käitumine ADHD-ga laste suhtes (Ohan, Visser, Strain, & Allen, 2011), kuid teadmised ei ole ainus faktor, mis õpetajate reageeringuid mõjutavad. ADHD ja teiste erivajadusega lastega töötamine võib olla tõsine väljakutse. Oma frustratsiooni, pettumuse ja viha korral peab õpetaja oma tundeid kohaselt väljendama või suruma alla emotsioone (Hargreaves, 2000), mis võib olla emotsionaalselt väsitav. Seega on võimalik, et eripedagoogid väsivad mitte tunni, vaid ka päevade ja nädalate jooksul häirivatest käitumistest ning on vastuvõtlikumad stressiolukordadele (Brunsting, Sreckovic ja Lane, 2014).

Piirangud ja kokkuvõte

Töö kitsaskohtadena tuleb arvesse võtta asjaolu, et tegemist oli kvalitatiivuuringu 2 eripedagoogi ning 6 erihariduskooli õpilast kaasates, mille põhjal ei saa teha üldistavaid järeldusi. Täpsema ülevaate saamiseks oleks vajalik koguda andmeid suuremalt valimilt ning viia läbi kvantitatiivuuring. Ka ei olnud kasutatavad küsimustikud valideeritud, vaid koosnesid varasemate küsimustike kohandustest ning kirjanduse põhjal välja töötatud väidetest.

Kokkuvõttes võib öelda, et kinnitust leidis meie püstitatud hüpotees, mille kohaselt eripedagoogid peavad olulisemateks koostöö- ja enesekontrollioskusi ning vähem tähtsateks algatusoskusi. Leidsime ka vastused meie seatud uurimisküsimustele, mille kohaselt: 1) tunni lõpuosas eripedagoogide positiivsete pöördumiste hulk vähenes ja neutraalsete ning negatiivsete pöördumiste arv suurenes, 2) eripedagoogid hindasid klassikliimat üldjoontes positiivseks ja toetavaks, 3) klassis on eripedagoogide hinnangul kindel struktuur, eripedagoogide hinnangud töövahendite struktureerituse osas erinesid 4) eripedagoogidel on kindel süsteem õpilaste tunnustamiseks ja motiveerimiseks, ootused reeglite näol on õpilastele selgelt edastatud, 5) eripedagoogide endi hinnatavad reaktsioonid õpilaste käitumisele olid kooskõlalised tunni vaatluse tulemustega. Uurimus juhib tähelepanu õpetajate ning eripedagoogide töös olulistele aspektidele ja võib olla aluseks uutele samateemalistele uuringutele.

Tänuõnad

Olen südamest tänulik oma kannatlikule ja abivalmis juhendajale Astra Schultsile, kelle humoorikas suhtumine, pühendumus ning toetus mind nii mõnestki takistusest üle on aidanud. Siiras tänu uuringus osalenud eripedagoogidele! Tänan ka oma armsaid pereliikmeid, kes mulle alati oma mõistmise ja hoolivusega hindamatuks abiks on.

Kasutatud kirjandus

- Abikoff, H. B., Jensen, P S., Arnold, L. L. E., Hoza, B., Hechtman, L., Pollack, jt (2002). Observed classroom behavior of children with ADHD: Relationship to gender and comorbidity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 349-359.
- Aduen, P.A., Day, T.N., Kofler, M.J., Harmon, S.L., Wells, E.L. ja Sarver, D.E. (2018). Social Problems in ADHD: Is it a Skills Acquisition or Performance Problem? *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 40, 440-451
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Antshel, K. M. ja Remer, R. (2003). Social skills training in children with attention deficit hyperactivity disorder: A randomized-controlled clinical trial. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 153 – 165.
- Avcioglu, H. (2017). Classroom Teachers' Behaviors and Peers' Acceptance of Students in Inclusive Classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17, 463-492.
- Bauminger, N. ja Kasari, C. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71, 447-456.
- Bellini, S., Peters, J.K. ja Benner, L. (2007). A Meta-Analysis of School-Based Social Skills Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, 28, 153-162.
- Bellini, S. (2006). The Development of Social Anxiety in Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 138-145.
- Bettini, E., Jones, N. ja Brownell, M.(2017).Workload Manageability among Novice Special and General Educators: Relationships with Emotional Exhaustion and Career Intention. *Remedial and Special Education*, 38, 246-256.
- Botting, N. ja Conti-Ramsden, G. (2000). Social and behavioural difficulties in children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 105–120.
- Brinton, B., Fujiki, M., Spencer, J. C. ja Robinson, L. A. (1997). The ability of children with specific language impairment to access and participate in an ongoing interaction. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1011–1025.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41, 1069-1077.
- Brunsting, N.C., Sreckovic, M.A., Lane ja K.L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. West Virginia University Press, 37, 681-711.
- Bursuck, W. D. ja Asher, S. R. (1986).The Relationship Between Social Competence and Achievement in Elementary School Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15,41-49.

- Cherry, K.E., Matson, J.L. ja Paclawskyj, T.R. (1997). Psychopathology in older adults with severe and profound mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101, 445-458.
- Coie J.D. ja Krehbiel, G. (1984). Effects of Academic Tutoring on the Social Status of Low-Achieving, Socially Rejected Children. *Child Development*, 55, 1465-1478.
- Conti-Ramsden, G. ja Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 145–161.
- Craig, H. K. ja Washington, J. A. (1993). Access behaviours of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 322–337.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A. ja Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: Social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental Psychology*, 40, 271–283.
- de Boo, G. M. ja Prins, P. J. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Clinical Psychology Review*, 27, 78–97.
- Dequinzio, A.A. ja Taylor, B. A. (2015). Teaching children with autism to discriminate the reinforced and nonreinforced responses of others: implications for observational learning. *Journal of applied behavior analysis*, 48, 38–51.
- Downs, A., Downs, R.C. ja Rau, K. (2008). Effects of training and feedback on discrete trial teaching skills and student performance. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 235-246.
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R. ja Hatton, C. jt. (2001). The prevalence of challenging behaviors: A total population study. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 77–93.
- Friedman, S. R., Rapport, L. J., Lumley, M., Tzelepis, A., Stettner, L. ja Kakaati, L. (2003). Aspects of social and emotional competence in adult attention deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 17, 50–58.
- Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T. ja Summers, C. (2001). Social behavior of children with language impairment on the playground: a pilot study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 101–113.
- Fujiki, M., Brinton, B., Morgan, M. ja Hart, C. H. (1999). Withdrawn and sociable behaviors of children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 183–195.
- Fujiki, M., Spackman, M. P., Brinton, B. ja Hall, A. (2004). The relationship of language and emotion regulation skills to reticence in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 637–646.
- Green, G. (2001). Behavior analytic instruction for learners with autism: Advances in stimulus control technology. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 72-85.
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J. ja Vosk, B. (1980). An assessment of the relationships among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.

- Greenwood, C. R. ja Carta, J. J. (1987). An ecobehavioral analysis of instruction within special education. *Focus on Exceptional Children*, 19, 1–12.
- Gregl A., Kirigin M., Bilać S., Sućeska Ligutić, R., Jaksić N. ja Jakovljević, M. (2014). Speech comprehension and emotional/behavioral problems in children with specific language impairment (SLI). *Collegium Antropologicum*, 38, 871–877.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N. ja Kettler, R. (2010). Base rates of social skills acquisition, performance deficits, strengths, and problem behaviors: An analysis of the Social Skills Improvement System Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22, 809–815.
- Gresham, F.M. ja Reschly, D.J. (1986). Social Skill Deficits and Low Peer Acceptance of Mainstreamed Learning Disabled Children. *Learning Disability Quarterly*, 9, 23-32.
- Gresham, F.M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46, 319-332.
- Gül, S. O. (2016). The Combined Use of Video Modeling and Social Stories in Teaching Social Skills for Individuals with Intellectual Disability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16, 83-107.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B. ja Hart, C. H. (2004). The relationship between social behaviour and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 647–662.
- Heiman, T. (2005). An examination of peer relationships of children with and without attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology International*, 26, 330–339.
- Helland, W.A., Helland, T. ja Heimann, M. (2014) Language profiles and mental health problems in children with specific language impairment and children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 18, 226–352.
- Hersh, R.H., Walker, H. M. (1982). Great Expectations: making Schools Effective for all Students. *Policy Studies Review*, 2, 147-188.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127 – 155.
- Holden, B. ja Gitlesen, J.P. (2008). The relationship between psychiatric symptomatology and motivation of challenging behaviour: A preliminary study. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 408-413.
- Hollo, A., Wehby, J.H. ja Oliver, R.M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: a meta-analysis. *Exceptional Children*, 80, 169–186.
- Horowitz, L., Jansson, L., Ljungberg, T. ja Hedenbro, M. (2005). Behavioural patterns of conflict resolution strategies in preschool boys with language impairment in comparison with boys with typical language development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40, 431–454.

- Howlin, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism or Asperger syndrome. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 4, 63–83.
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A. ja Arnold, L. E. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 411.
- Huang-Pollock, C. L., Mikami, A. Y., Pfiffner, L. ja McBurnett, K. (2009). Can executive functions explain relation between ADHD and social adjustment? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 679–691.
- Jennings, P.A ja Greenberg M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcome. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Jerome, A., Fujiki, M., Brinton, B. ja James, S. (2002). Self-esteem in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 700–714.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J. ja Gulsrud, A. (2012). Making the connection: randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 431–439.
- Klassen, R.M. ja Anderson, C.J.K. (2009). How Times Change: Secondary Teachers' Job Satisfaction and Dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35, 745-759.
- Klin, A. Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F. ja Cohen, D. (2002). Visual Fixation Patterns During Viewing of Naturalistic Social Situations as Predictors of Social Competence in Individuals With Autism. *Archives of General Psychiatry*, 59, 809-816.
- Klin, A., Saulnier, C. A., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., Volkmar, F. R. ja Lord, C. (2007). Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: The Vineland and the ADOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 748–759.
- Kofler, M. J., Rapport, M. D., Bolden, J., Sarver, D. E., Raiker, J. S. ja Alderson, R. M. (2011). Working memory deficits and social problems in children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 805–817.
- La Greca, A. M. ja Lopez, N. (1998). Social Anxiety Among Adolescents: Linkages with Peer Relations and Friendships *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94.
- Landry, R. ja Bryson, S. E. (2004). Impaired disengagement of attention in young children with autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1115–1122.
- Lane, K. L., Givner, C. C. ja Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *Journal of Special Education*, 38, 104–110.
- Lane, K. L., Pierson, M. ja Givner, C. C. (2004). Secondary teachers' views on social competence: Skills essential for success. *Journal of Special Education*, 38, 174–186.

- Lane, K. L., Pierson, M. ja Givner, C. C. (2003). Teacher expectations of student behavior: Which skills do elementary and secondary teachers deem necessary for success in the classroom? *Education and Treatment of Children*, 26, 413–430.
- Lane, K. L., Wehby, J. H. ja Cooley, C. (2006). Teacher Expectations of Students' Classroom Behavior Across the Grade Span: Which Social Skills Are Necessary for Success? *Exceptional Children*, 72, 153-168.
- Liiva, C. A. ja Cleave, P. L. (2005). Roles of initiation and responsiveness in access and participation for children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 48, 868–883.
- Loe, I. M. ja Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 643– 654.
- Lopez-Agudo, L.A. ja Marcenaro-Gutierrez, O.D. (2017). Engaging children in lessons: the role of efficient and effective teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 28, 650-669.
- Matson, J.L. Baglio, C.S., Smiroldo, B.B. Hamilton, M., Packlowskyj, T.; Williams, D. ja Kirkpatrick-Sanchez, S. (1996). Characteristics of Autism as Assessed by the Diagnostic Assessment for the Severely Handicapped - II (DASH-II). *Research in Developmental Disabilities*, 17, 135-144.
- Matson, J.L. ja Bamburg, J.W. (1998). Reliability of the Assessment of Dual Diagnosis (ADD). *Research in Developmental Disabilities*, 19, 89-95.
- Matson, J.L., Smiroldo, B.B. ja Bamburg, J.W. (1998). The relationship of social skills to psychopathology for individuals with severe or profound mental retardation. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 23, 137-145.
- Matson, J.L., Smiroldo, B.B., Hamilton, M. ja Baglio, C.S. (1997). Do anxiety disorders exist in persons with severe and profound mental retardation? *Research in Developmental Disabilities*, 18, 39-44.
- Mattison, R. E., Spitznagel, E. L. ja Felix, B. C. (1998). Enrollment predictors of the special education outcome for students with SED. *Behavioral Disorders*, 23, 243-256.
- McCabe, P. C. (2005). Social and Behavioral Correlates of Preschoolers With Specific Language Impairment. *Psychology in the Schools*, 42, 373-388.
- McGillivray, J.A., McCabe, M.P. ja Kershaw, M.M. (2008). Depression in people with intellectual disability: An evaluation of a staff-administered treatment program. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 524-536.
- McIntyre, L.L., Blacher, J. ja Baker, B. L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 349-361.
- Merrell, K.W. ja Gimpel, G.A. (2014). The nature and value of social skills. *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. New York: Psychology Press.

- Mikami, A. Y. ja Hinshaw, S. P. (2006). Resilient adolescent adjustment among girls: Buffers of childhood peer rejection and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 825–839.
- Mok, P.L., Pickles, A., Durkin, K. ja Conti-Ramsden, G. (2014). Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 516–527.
- Mrug, S., Hoza, B. ja Gerdes, A. C. (2001). Children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Peer relationships and peer-oriented interventions. In D. W. Nangle ja C. A. Erdley (Eds.), *The role of friendship in psychosocial adjustment*, (pp.51 – 77). San Francisco: Jossey-Bass.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. ja Earl, L. (2014). State of the art – Teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 231–256.
- Murray, C. ja Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41.
- Myrbakk, E. ja von Tetzchner, S. (2008). Psychiatric disorders and behavior problems in people with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 316-332.
- Nelson, J.R., Lane, K., Benner, L.G. ja Smith, B. W. (2004). Academic Achievement of K-12 Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptional Children*. 71, 59-73.
- Nixon, E. (2001). The social competence of children with attention deficit hyperactivity disorder: A review of the literature. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 6, 172 – 180.
- Ohan, J. L., Visser, T. A. W., Strain, M. C. ja Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD". *Journal of School Psychology*, 49, 81–105.
- Patten, E. ja Watson, L. R. (2011). Interventions targeting attention in young children with autism. *Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 60-69.
- Paul, R., Chawarska, K., Fowler, C., Cicchetti, D. ja Volkmar, F. (2007). 'Listen my children and you shall hear': Auditory preferences in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1350–1364.
- Petersen, I.T., Bates, J.E., D'Onofrio B.M., Coyne, C.A., Lansford, J.E., Dodge, K.A., jt (2013). Language ability predicts the development of behavior problems in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 122,5, 42–557.
- Poznanski, B., Hart, K.C. ja Cramer, E. (2018). Are Teachers Ready? Preservice Teacher Knowledge of Classroom Management and ADHD. *School Mental Health*, 10, 301-313.
- Puglis, M. L., Cáceres-Assenço, A. M., NogCueira, T. ja Befi-Lopes, D.M. (2016). Behavior problems and social competence in Brazilian children with specific language impairment. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29, 1-9.

- Reinke, W.M., Lewis-Palmer, T. ja Merrell, K. (2008). The Classroom Check-up: A Classwide Teacher Consultation Model for Increasing Praise and Decreasing Disruptive Behavior. *School psychology review*, 37, 315-332.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T. ja Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105, 377–394.
- Rutherford, L. E., DuPaul, G. J., Jitendra ja A. K. (2008). Examining the Relationship between Treatment Outcomes for Academic Achievement and Social Skills in School-Age Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 45, 145-157.
- Senju, A., Yaguchi, K., Tojo, Y. ja Hasegawa, T. (2003). Eye contact does not facilitate detection in children with autism. *Cognition*, 89, B43-B51.
- Shewark, E. A., Zinsser, K. M., Denham ja S. A. (2018). Teachers' Perspectives on the Consequences of Managing Classroom Climate *Child & Youth Care Forum*, 47, 787-802.
- St Clair, M.C., Pickles, A., Durkin, K. ja Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44, 186–199.
- Stevens, L. J. ja Bliss, L. S. (1995). Conflict resolution abilities of children with specific language impairment and children with normal language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 599–611.
- Sutherland, K. S. ja Wehby, J. H. (2001). Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of students with EBD: A review. *Remedial and Special Education*, 22, 113–121.
- Tantam, D. (2000). Psychological disorder in adolescents and adults with Asperger syndrome. *Autism*, 4, 47–62.
- Thirion-Marissiaux, A.F. ja Nader-Gosbois, N. (2008). Theory of mind “beliefs”, developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 547-566.
- Tomblin, J., Zhang, X. ja Buckwater, P. (2000). The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 473–482.
- Van Agt, H., Verhoeven. L., Van Den Brink, G. ja De Koning, H. (2011) The impact on socio-emotional development and quality of life of language impairment in 8-year-old children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53, 81–88.
- Van Daal J., Verhoeven L. ja Balkom H. (2007). Behaviour problems in children with language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1139–1147.
- Wadman R., Durkin K. ja Conti-Ramsden G. (2011). Social stress in young people with specific language impairment. *Journal of Adolescence*, 34, 421–431.
- Waterhouse L., Fein D. ja Modahl C. (1996). Neurofunctional mechanisms in autism. *Psychological Review*, 103, 457-489.

- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.
- Werner, E., Dawson, G., Osterling, J. ja Dinno, N. (2000). Recognition of autism spectrum disorder before one year of age: A retrospective study based on home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 157–162.
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T. ja Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69.
- Whitman, T.L., Hantula T.A. ja Spence, B. H. (1990). Current issues in behavior modification with mentally retarded people. In Johnny L. Matson (Ed.), *Handbook of Behavior Modification with the Mentally Retarded*, (pp. 9-17). New York: Pergamon Press.
- Wilkins, J., Matson ja J.L. A. (2009). Comparison of Social Skills Profiles in Intellectually Disabled Adults With and Without ASD. *Behavior modification*, 33, 143-155.
- Yalon-Chamovitz, S. ja Weiss, P.L. (2008). Virtual reality as a leisure activity for young adults with physical and intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 273-287.
- Yew S.G. ja O'Kearney R. Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2013, 54, 516–524.
- Yoshimasu, K., Barbaresi, W. J., Colligan, R. C., Voigt, R. G., Killian, J. M., Weaver, A. L., ja Katusic, S. K. (2012). Childhood ADHD is strongly associated with a broad range of psychiatric disorders during adolescence: A population-based birth cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 1036– 1043.
- Young, G. S., Roger, S. J., Hutman, T., Rozga, A. ja Ozonoff, S. (2011). Imitation from 12 to 24 months in autism and typical development: A longitudinal Rasch analysis. *Developmental Psychology*, 47, 1565-1579.
- Zayac, R.M. ja Johnston, J.M. (2008). Contriving establishing operations: Responses of individuals with developmental disabilities during a learning task. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 202-216.
- Zins, J. ja Elias, M. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 223–255.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anu Põllusaar,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose Eripedagoogide ootused õpilaste sotsiaalsetele oskustele ning reageeringud erinevatele käitumistele,

mille juhendaja on Astra Schults,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Anu Põllusaar
20.05.2019