

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Anu Nadel

VEPA KÄITUMISOSKUSTE MÄNGU RAKENDAMINE JA MÕJU ERIKLASSIS
ÕPETAJATE HINNANGUL

Magistritöö

Vastutav juhendaja: eripedagoogika nooremlektor Tea Ausin

Juhendaja: Anita Baumbach

Tartu 2024

Kokkuvõte

VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendamine ja mõju eriklassis õpetajate hinnangul

Magistritöö eesmärgiks oli kaardistada õpetajate kogemusi VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendamisel eriklassides, nende arvamusi selle mõju kohta õpilaste käitumisele ja vajadusi meetodika kohandamiseks. Andmete kogumiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud 6 eriklassi õpetajaga. Saadud andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Tulemustest selgus, et õpetajate arvates on VEPA Käitumisoskuste Mäng tõhus sekkumisprogramm sotsiaalsete, emotsionaalsete käitumisraskuste ennetamiseks ja vähendamiseks eriklassis. Õpetajad tõid välja, et enesetõhususe tõus ja ebasobiva käitumise vähenemine motiveerib neid sekkumisprogrammi kasutamisega eriklassis jätkama. Ühtlasi selgus, et õpetajate arvates on vajalik VEPA meetodikat kohandada lähtudes lapsest ja tema erivajadusest.

Märksõnad: *VEPA Käitumisoskuste Mäng, sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused, eriklass*

Abstract

Implementation and impact of PAX Good Behaviour Game in special classes assessed by teachers of special educational needs children

The aim of the master's thesis was to map out teachers' experiences in implementing the PAX Good Behaviour Game in special classes, their impressions on its impact on students behavior, and identify the need for adaptations. For data collection, semi-structured interviews were conducted with six special education teachers. The obtained data was analyzed using the qualitative inductive content analysis method. The results revealed that teachers found the PAX Good Behaviour Game an effective intervention program for preventing and reducing social, emotional, and behavioral difficulties in special classes. Teachers also expressed their intention to continue using the methodology in the future. Results also show that, according to teachers, the PAX Good Behaviour Game methodology requires adaptation based on special educational needs.

Keywords: *Pax Good Behaviour Game, social, emotional and behavioral difficulties, special class*

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
1. Teoreetiline ülevaade.....	6
1.1. Sotsiaalsed oskused.....	6
1.2 VEPA Käitumisoskuste Mäng.....	6
1.2.1 VEPA elemendid ja VEPA mäng.....	7
1.2.2 VEPA Käitumisoskuste Mängu mõju-uuringud.....	11
1.2.3 VEPA metoodika rakendamine Eestis.....	11
1.3 Magistritöö eesmärk ja hüpoteesid.....	13
2. Uurimismetoodika.....	14
2.1 Valim.....	14
2.2 Andmekogumine.....	15
2.3 Andmeanalüüs.....	16
2.3.1 Intervjuude transkribeerimine.....	17
2.3.2. Kodeerimine.....	17
2.3.3 Kategooriate moodustamine.....	17
3. Tulemused.....	18
4. Arutelu.....	23
Tänuõnad.....	27
Autorsuse kinnitus.....	27
Kasutatud kirjandus.....	28
Lisad.....	33
Lisa 1. Intervjuu kava.....	33
Lisa 2. Töö autori loodud kategooriad uurimustulemuste tõlgendamiseks.....	35

Sissejuhatus

Laste sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused on mitmete tegurite koosmõju tulemus (Poulu, 2014). Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisprobleemide ennetamiseks ning tõhusaks sekkumiseks tuleb arvestada riski- ja kaitsetegureid. Oluline on, et sobimatu käitumine saaks kontrolli alla ning leitakse tasakaal käitumise kontrollimise, sotsiaalse ja akadeemilise õppimise vahel. Käitumise kontrollimise strateegiate õpetamine moodustab käitumisraskustega laste abistamise põhiosa (Tropp, 2010). Koolides on kasutusel mitmeid tõenduspõhiseid sekkumisprogramme sotsiaal-emotsionaalsete oskuste ja käitumisoskuste parandamiseks, sealhulgas prosotsiaalse käitumise suurendamiseks ning antisotsiaalse käitumise ennetamiseks ja vähendamiseks (Sklad *et al.*, 2012).

Tõenduspõhist ennetusprogrammi VEPA Käitumisoskuste Mäng rakendatakse koolides üle Eesti. Ka Eestis läbiviidud uuringud (Streimann *et al.*, 2020; Trummal, 2022) on tõestanud meetodika rakendamise positiivset mõju, aga siiski on antud sekkumisprogrammiga seoses mitmeid aspekte, mida Eesti kontekstis ei ole veel uuritud. VEPA meetodika rakendamist ja selle tulemuslikkust sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste ennetamisel ja vähendamisel eriklassis ei ole veel uuritud.

Käesolevas töös antakse ülevaade VEPA Käitumisoskuste Mängu meetodika olemusest, samuti teoreetilistes lähtekohtadest, mis puudutavad sekkumisprogrammi nii lühikui pikaajalist positiivset mõju ning VEPA meetodika rakendamisest Eestis. Seejärel antakse ülevaade uurimuse läbiviimisel kasutatud meetodist, uurimise käigus saadud tulemustest ning lõpuks arutletakse saadud tulemuste üle.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Sotsiaalsed oskused

Sotsiaal-emotsionaalne pädevus on teadmised, oskused ja hoiakud, mis võimaldavad teadlikult ja paindlikult juhtida iseennast, oma emotsioone ja suhteid teistega (Jones & Bailey, 2017). Akadeemilise, Sotsiaalse ja Emotsionaalse õppe organisatsioon ehk CASEL kirjeldab sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamist kui protsessi, mille käigus omadatakse ja rakendatakse tõhusalt teadmisi, hoiakuid ja oskuseid, mis on vajalikud emotsioonide mõistmiseks ja juhtimiseks, positiivsete eesmärkide seadmiseks ja saavutamiseks, empaatia tundmiseks ja üles näitamiseks teiste suhtes, positiivsete suhete loomiseks ja hoidmiseks ning vastutustundlike otsuste langetamiseks (CASEL, 2015).

Tropp ja Saat (2010) toovad välja, et puudujäägid sotsiaalsete oskuste omandamisel viitavad spetsiifiliste teadmiste või oskuste puudumisele, mis tagaksid teatud sotsiaalselt sobiva käitumise. Kui puudujääk esineb sotsiaalsete oskuste rakendamisel, siis on lapse või nooruki käitumisrepertuaaris vastavad oskused küll olemas, aga neid ei suudeta konkreetsetes olukordades kasutada. Probleemne käitumine võib väljenduda sotsiaalses eemaldumises või agressiivsuses. Tropp (2010) kohaselt valmistab emotsionaal-käitumisraskustega õpilastele sõprade leidmine ja sõprussuhete hoidmine raskusi ning neil on raske luua lähedasi ja rahuldust pakkuvaid suhteid teiste inimestega, kes saaksid neid aidata. Samuti kipuvad nii õpetajad kui ka teised õpilased neist eemale hoidma, mistõttu jääb järjest vähemaks võimalusi omandada nii sotsiaalseid kui ka akadeemilisi oskusi.

Emotsionaal- käitumisraskustega õpilastele on tarvis õpetada sotsiaalseid oskusi. Käesoleva töö fookuses on VEPA Käitumisoskuste Mäng, mida saavad õpetajad kasutada laste eneseregulatsiooni ning sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamiseks (Trummal *et al.*, 2021).

1.2 VEPA Käitumisoskuste Mäng

VEPA Käitumisoskuste Mäng (*PAX Good Behaviour Game*, edaspidi VEPA) on Ameerika Ühendriikides PAXISe Instituudis Dennis D. Embry juhtimisel välja töötatud tõenduspõhine käitumisoskuste mäng, mida rakendatakse peamiselt koolikeskkonnas (Trummal *et al.*, 2021). VEPA eesmärgiks on arendada laste eneseregulatsiooni ja sotsiaal-emotsionaalseid oskuseid, ennetada käitumis- ja vaimse tervise probleemide teket või süvenemist (Trummal, 2022). VEPA on edasi arendatud 1969. aastal välja töötatud Good Behaviour Game'st (GBG), mis

loodi klassis esinevate käitumisprobleemide leevendamiseks (Barrish *et al.*, 1969).

VEPA on oma olemuselt mänguline, mistõttu saab seda väga hästi kasutada algklassides (sihtrühmaks on põhiliselt 1.-6.klassid). Sekkumisprogrammi kohandades on seda võimalik kasutada teiste vanuserühmadega (Trummal *et al.*, 2021). Metoodikat on tõhusalt rakendatud ka lasteaias (Dadakhodjaeva *et al.*, 2020) ja täiskasvanutega (Cheatham *et al.*, 2017).

VEPA metoodika tõenduspõhised töövõtted jagunevad kaheks: VEPA elemendid (edaspidi elemendid) ja VEPA mäng (edaspidi mäng). Sekkumisprogrammi töövõtteid kasutades suureneb õpilaste keskendumisvõime ning oskus oma emotsioone ja käitumist kontrollida (Embry & Richardson, 2019). Ühtlasi õpib laps mängu abil oma käitumist ennustama, jälgima ja analüüsima (Baumbach, *et al.*, 2018). VEPA-t võib käsitleda “käitumusliku vaktsiinina”, kuna positiivne mõju avaldub lisaks soovitud käitumisele ka teistes valdkondades, tõenduspõhised töövahendid kaasavad õpilasi rohkem õppimisprotsessi, suurendavad õppimisele kulutatud aega ning soodustavad positiivse õpikeskkonna loomist (Embry, 2002; Embry & Biglan, 2008).

VEPA metoodikat tunnistatakse kui kultuuriuniversaalset ennetusprogrammi, mis on kasutusel riikides üle maailma: nt Ameerika Ühendriigid (Nolan *et al.*, 2014), Iirimaa (Lynch & Keenan, 2018), Saksamaa (Huber, 1979), Sudaan (Saigh & Umar, 1983), Belgia (Leflot *et al.*, 2013) ja Kanada (Fortier *et al.*, 2018). Programmi on alates 1969. aastast edukalt kasutatud nii algsel kujul kui ka modifitseerituna (Tingstrom *et al.*, 2006). Sellest tulenevalt on võimalik programmi kohandada vastavalt õpilaste vajadustele, mis on seotud käitumisega, näiteks mängus saaks preemiapunkte anda sobiva käitumise esinemisel, selle asemel, et neid ebasobiva käitumise ilmnemisel ära võtta (Bowman-Perrott *et al.*, 2016).

1.2.1 VEPA elemendid ja VEPA mäng

VEPA elemendid. Elemendid on lihtsad tõenduspõhised strateegiad, mis aitavad õpetajal klassiruumis suurendada paindlikkust ja turvatunnet, tugevdada prosotsiaalset käitumist, vähendada kahjusid vaimsele tervisele ning piirata probleemset käitumist. Ühtlasi toetavad elemendid õpetajat, et hoida lapsi tegevustesse kaasatuna ning tuua tundi vaheldust, samal ajal arendades keskendumist, ümberlülitamise oskust ja vastupidavust. (Trummal *et al.*, 2021). Tõenduspõhine töövahend on väikseim teaduslikult tõestatud üksus, millega käitumist mõjutatakse (Embry & Richardson, 2019). VEPA metoodika osad elemendid aitavad õpetajal

kiiresti saada õpilaste tähelepanu, kaasata neid tegevustesse, aega kokku hoida ja ennetada mitesobiva käitumise esinemist.

Taimeri edastamine (*Beat the timer*) - taimerit kasutades on õpilastele võimalik jälgida iseenda käitumist ja keskenduda ülesandele (Embry & Richardson, 2019). Selle abil saavad õpilased paremini aru, mis on nende ülesanded ja kaua on neile selleks aega antud (Baumbach *et al.*, 2018). Taimeriga võistlemine muudab tegevused huvitavaks ja vähendab probleemset käitumist, mille tõttu vähenevad konfliktid täiskasvanute ja laste vahel (Embry & Richardson, 2019). VEPA taimeri kasutamine peab pakkuma eduelamust, seetõttu tuleb õpilastele seda jõukohased eesmärgid. Taimeri edastamisele järgneb alati puhkus või preemia, nt memme vigur (Baumbach *et al.*, 2018).

VEPA vaikus (*PAX Quiet*) - VEPA vaikuse puhul kasutatakse käemärki ja suupilli, millele järgneb õpilaste reageering ja oodatud käitumise tunnustamine õpetaja poolt (Embry & Richardson, 2019). Töövahendi eesmärgiks on koodanda õpilaste tähelepanu ning vältida klassis ärevustaseme tõusmist. VEPA vaikuse kasutamise tulemusel muutuvad kiiremaks üleminekud ühelt tegevuselt teisele ning sellest tulenevalt on õpetajal võimalik kokku hoida ajaressurssi (Johansson *et al.*, 2020).

VEPA sobib / ei sobi kaardid (*OK/GO PAX Signs*) - kasutatakse õpilaste käitumisele tagasiside andmiseks (Embry & Richardson, 2019). Õpilaste laudadele kleebitakse kaardid, mille eesmärgiks vähendada õpetajapoolseid märkuseid, mis võivad käitumisraskusi rohkem esile kutsuda (Johansson *et al.*, 2020). Märgile osutades annab täiskasvanu emotsioonitult märku lapse käitumisest ning võimaldab samal ajal katkestusteta jätkata õppetööd. *Sobib* märgile näitamine tähendab, et õpetaja märkas õpilase head käitumist. *Ei sobi* märgile näitamine tähendab, et õpilane peab oma käitumist muutma selliselt, et see oleks VEPA käitumine (Embry & Richardson, 2019). Käemärke kasutades tuleks viimasena alati näidata sobib märki, et õpilastel kinnistuks positiivne mitte negatiivne käitumine ((Baumbach *et al.*, 2018). Igale ebasobiva käitumise väljatoomisele peaks järgnema viis sobiva käitumise märkamist (Johansson *et al.*, 2020).

VEPA hääled (*PAX Voices*) - kasutatakse klassis hääletugevuse reguleerimiseks. VEPA hääletasemete kasutamisel annab õpetaja õpilastele teada, millist hääletooni nad peaksid kasutama erinevates olukordades (Embry & Richardson, 2019). VEPA hääletoonid on 0 cm hääel ehk täielik vaikus; 10-cm hääel, mida kuuleb kõrvalistuja; 1-m hääel, mida kuulevad klassikaaslased ja üleklassihääel ehk vali rääkimine (Baumbach *et al.*, 2018). Õige hääletooni kasutamisele järgneb täiskasvanu poolne kiitus (Embry & Richardson, 2019).

VEPA käed ja jalad (*PAX Hands and*) - meeldetuletused, mida kasutatakse ühelt

tegevuselt teisele üleminekul, et vältida tahtmatuid vigastusi (Embry & Richardson, 2019). Märguannete abil õpivad lapsed erinevates olukordades oma käsi ja jalgu kontrollima (Baumbach *et al.*, 2018). VEPA käed ja jalad aitavad luua inimeste vahel turvalisust, lugupidamist ja vastutustundlikkust (Embry & Richardson, 2019).

VEPA pulgad (*PAX Sticks*) - nimepulki kasutatakse juhuslikuks valimiseks ja tähelepanu hoidmiseks (Embry & Richardson, 2019). VEPA pulgad vähendavad ärevust ning toetavad argilikel, ärevatel või sotsiaalselt isoleeritud õpilastel õppetöös osalemist (Johansson *et al.*, 2020). Juhusliku nimetamise kasutamine tagab, et õpilaste osavõtt on võrdne, tunnis pannakse rohkem tähele, tähelepanu jaotub ühtlasemalt, esineb vähem tunni häirimist ja tõuseb õpimotivatsioon (Embry & Richardson, 2019).

Teised elemendid soodustavad sotsiaalsete oskuste arengut, tagavad klassis turvalisuse, positiivse käitumise märkamist ja tunnustamist, üheskoos pingutamist ning vastutuse võtmist.

VEPA visioon - õpetaja uurib oma õpilastelt, mida nad sooviksid klassiruumis rohkem ja vähem näha, kuulda, tunda ning teha. Üheskoos koostatakse käitumisjuhustest VEPA visiooni plakat, mis riputatakse klassiseinale või -uksele ning, mis jääb sinna kuni õppeaasta lõpuni. VEPA-ks nimetatakse käitumist, mida soovitakse klassis rohkem näha ja spleemideks nimetatakse käitumist, mida tahetakse vähem näha (Johansson *et al.*, 2020). Spleemid (väljamõeldud sõna) on tegevused, mis VEPA-t takistavad, näiteks mittekuulamine, teistele õeluste ütlemine (Embry & Richardson, 2019). Vähem soovitud käitumist (*spleeme*) hakatakse jälgima ning rohkem soovitud käitumist (VEPA-t) esile tõstma, tunnustama ja kinnistama (Baumbach *et al.*, 2018). Pärast visiooni koostamist võetakse metoodika rakendamisel vähehaaval klassis kasutusele VEPA tõendus põhised töövahendid ja märguanded (Johansson *et al.*, 2020).

Memme vigurid (*Granny's Wacky prizes*) - preemiad, mis kinnitavad positiivset käitumist ja pingutust (Baumbach *et al.*, 2018). Grupitegevused on ohutud, lühiajalised ja lõbusad, mida harilikult ei lubata õpilastel klassis teha, nt pool minutit loomahäälte tegemine (Johansson *et al.*, 2020). Auhind sõltub rühma ühisest pingutusest kõigile tulusa eesmärgi saavutamiseks (Embry & Richardson, 2019). Vigurid võiksid arvestada õpilaste temperamendiga ning soovitatav on ühte vigurit kasutada seni kuni see oma toreduse kaotab (Baumbach *et al.*, 2018).

Kiidud (*Tootles*) - kirjalik tagasiside, mis võimaldab märgata, esile tuua ja tunnustada soovitud käitumist (Embry & Richardson, 2019). Kiidusid kasutatakse klassis järjepidevalt: lapsed kirjutavad üksteisele, õpetajad õpilastele ja vastupidi (Johansson *et al.*, 2020).

Kiidutades õpib laps rohkem tähelepanu pöörama positiivsetele omadustele ja tegudele ning oma käitumist analüüsima (Baumbach *et al.*, 2018).

VEPA Mäng. Mängus kombineeritakse omavahel erinevaid tõendus põhiseid töövahendeid ja märguandeid, millega on õpetajal võimalik muuta tunnis õppimine tõhusamaks ning anda õpilastele suurem vastutus oma käitumise eest (Embry & Richardson, 2019). Mäng toimub tunni tegevusega paralleelselt ning aitab lastel õppida oma käitumist reguleerima vastavalt olukorrale ja seda reflekteerima (Trummal *et al.*, 2021).

Enne mängu algust valib õpetaja sobiva tegevuse, määrab taimeril aja mängu kestuseks ning jaotab klassi meeskondadesse (Trummal *et al.*, 2021). Meeskondi võiks olla kaks kuni viis, milles on erinevaid õpilasi: häbelikke, julgeid, probleemse käitumisega (Embry & Richardson, 2019). Ühes meeskonnas on kolm kuni neli õpilast, kes töötavad ühise eesmärgi nimel (Johansson *et al.*, 2020). Esimest mängu mängitakse kolm kuni viis minutit (Embry & Richardson, 2019). Enne mängu algust lepatakse omavahel kokku, mis on selle harjutuse ajal sobiv ja ebasobiv käitumine, mida õpetaja jälgima hakkab (Trummal *et al.*, 2021). Mängu ajal liigub õpetaja klassis ringi, loendab spleeme positiivse hääletooniga ning märgib need tahvlile või tabelisse (Embry & Richardson, 2019). Mängu lõppedes analüüsivad õpetaja ja õpilased toimunut, vaadatakse üle iga rühma spleemid ja tunnustatakse õpilasi, kes täitsid eesmärgi (Trummal *et al.*, 2021). Võidavad rühmad, kellel on vähem kui neli spleemi ning nende käitumist tunnustatakse memme viguriga (Embry & Richardson, 2019; Johansson *et al.*, 2020). Mängu kestust on võimalik kohandada õpilaste eneseregulatsiooni tasemele vastavalt ning eneseregulatsiooni oskuste arendamiseks võiks vanemates klassides mängu ajaline kestus pikem olla (Domitrovich *et al.*, 2015; Johansson *et al.*, 2020).

Mängus saab õpetaja kasutusele võtta ka VEPA rollid. Kõiki rolle ei pea ühe mängu ajal korraga kasutama, alustada võib mõne rolliga ning järk-järgult neid lisada, kui õpilased on õppinud võtma rolliga kaasnevat vastutust (Embry & Richardson, 2019). Andes õpilastele vastutusrikkaid ameteid, saab vähendada ebasobivat käitumist ja tõsta prosotsiaalse käitumise ilmnemist (Ellis *et al.*, 2016). Samuti aitab VEPA rollide kasutamine muuta efektiivsemaks mängu ja vähendada spleemide esinemist (Embry & Richardson, 2019). VEPA rollid on näiteks, kapten, treener, kiidutaja, tegutseja, meeldetuletaja, aja- ja punktilugeja (Embry & Richardson, 2019).

1.2.2 VEPA Käitumisoskuste Mängu mõju-uuringud

VEPA meetodika hindamiseks on läbi viidud mitmeid uuringuid, mis kinnitavad lühiajalist ja pikaajalist positiivset mõju ning probleemse käitumise ennetamist koolikeskkonnas (Bowman-Perrott *et al.*, 2016; Flower *et al.*, 2014). VEPA meetodika aitab käitumisraskustega õpilasel õpikeskkonnas kohaneda ning sellest tulenevalt on nad edasises elus edukamad sotsiaalsetes olukordades (Kellam *et al.*, 2014).

VEPA programm soodustab prosotsiaalset käitumist (hoolimine, jagamine, kuulamine) ja vähendab hüperaktiivsust ning suurendab õpilaste tähelepanu kestust tunnis (Smith, *et al.*, 2018). Ühtlasi on suurem tõenäosus, et esimeses klassis VEPA meetodikas osalenud õpilane lõpetab keskkooli ja jätkab haridusteed ülikoolis (Bradshaw *et al.*, 2009). VEPA-t kasutades on võimalik ennetada sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste süvenemist (Breeman *et al.*, 2016).

Mäng aitab luua õpilaste vahel positiivseid suhteid ning vähendab konfliktide esinemist (Groves *et al.*, 2019) ja eakaaslaste poolset tõrjutust (Leflot *et al.*, 2013). Mängu sagedane kasutamine õppetegevuses ja õpilaste huvi mängu vastu loob positiivse klassikliima (Domitrovich *et al.*, 2015). Eakaaslaste poolne tõrjutus võib esile kutsuda agressiivset käitumist, seetõttu on VEPA meetodikat kasutades võimalik ennetada ja vähendada agressiooni (Leflot *et al.*, 2013).

VEPA meetodika avaldab mõju ka õpetajatele. Mängu rakendavad oma tundides rohkem need õpetajad, kes tunnevad meetodika rakendamisel suuremat rahulolu (Domitrovich *et al.*, 2015). VEPA sekkumisprogrammi rakendanud õpetajad hakkasid õppeaasta lõpuks vähem välja tooma ebasobivat käitumist ning kiitsid ja tunnustasid rohkem positiivset käitumist (Leflot *et al.*, 2013).

1.1.3 VEPA meetodika rakendamine Eestis

Eestis on meetodika kasutusel alates 2014. aastast ja seda nimetatakse VEPA Käitumisoskuste Mänguks. Lühend VEPA tähistab väljendit „veel parem” (Trummal *et al.*, 2021). Meetodika rakendamist, õpetajate väljaõpet, enesetäiendamist ning mentorlust koordineerib Tervise Arengu Instituut. Hetkeseisuga on programmiga liitunud 165 kooli üle Eesti, sh vene õppekeeleaga koolides ja alates 2021/2022. õppeaastast on hakatud VEPA meetodikat katsetama ka lasteaedades (Trummal, 2022).

Streimann jt (2020) viisid läbi Eestis kaheaastase mõju-uuringu, mille tulemusena leiti, et VEPA rakendamise tulemusel paranesid laste vaimse tervise näitajad, vähenesid hüperaktiivsus ja käitumisprobleemid, tõusis õpetaja enesetõhusus ja rahulikumaks muutus

klassi käitumine. Uuringu tulemustest selgus, et VEPA metoodika mõju on kõige suurem nende laste puhul, kellel esinevad käitumis- ja keskendumisraskused. VEPA programm aitab õpetajal luua turvalist ja struktureeritud keskkonda ning püstitada selgeid ootusi laste käitumisele, mistõttu sobib see ka hariduslike erivajadustega lastele. Tummal jt (2021) toovad samuti välja, et õpetajate arvates sobib VEPA tööks hariduslike erivajadustega lastega, sest programm aitab luua turvalist ja struktureeritud keskkonda ja püstitada selgeid ootusi käitumisele.

Trummal (2022) palus VEPA õpetajatel hinnata käitumisega, hüperaktiivsusega, emotsionaalseid, eakaaslastega suhtlemise raskuseid ning prosotsiaalsust. Enamik õpetajatest leidis, et programmi kasutamise järgselt paranesid laste enesejuhtimise oskused, õpioskused, motivatsioon õppetööks ja omavahelised suhted. Lisaks suudavad nad enda arvates õpilasi oskuslikumalt tundi kaasata, nendega kontakti leida, oma aega planeerida ning toime tulla töökoormuse ja stressiga. Suhtes kolleegidega ja lapsevanematega erilisi muutusi toimunud ei ole. Õpetajate arvates on programm tõhus, kui on näha positiivset mõju laste eneseregulatsiooni oskustele ja käitumisele. Õpetajate usku sellesse suurendab ka metoodika tõenduspõhisus ja selle kohta läbi viidud mõju-uuringud. Rohkem kui pooled vastanud õpetajatest (67%) plaanivad VEPA metoodika rakendamise jätkata ka järgmisel õppeaastal, ülejäänud (30%) arvavad, et nad pigem jätkavad sellega ning kaks õpetajat tõenäoliselt sellega ei jätkata. Sarnaselt vastati ka eelneval õppeaastal.

Trummal (2022) kogus 2021/2022. õppeaastal õpetajatel tagasisidet VEPA võtete rakendamise kohta, milles selgus, et seitsmekümne viiest tagaside küsimustikule vastanud õpetajast kasutas iga kolmas mängu igapäevaselt, iga teine iganädalaselt ning ülejäänud tegid seda harvemini, neli õpetajat ei olnud seda viimastel kuudel üldse kasutanud. Võrreldes 2020/2021 õppeaastal läbi viidud uuringuga rakendasid õpetajad nüüd mänguga seotud metoodikaid aktiivsemalt. Endiselt olid õpetajate seas elementidest aktiivselt kasutuses nimepulgad, taimer, memme vigurid, suupill ning hääle tugevuse käemärgid. Õpetajatel on elemente kergem tunnis kasutusele võtta, kui need õpilastele meeldivad ning olemas on mentori tugi, et jätkata elementide rakendamise jätkamisega. Takistavateks teguriteks olid õpetajate enda tõekspidamised, mis ei sobinud kokku elementidega, samuti oli osade elementide kasutamise eesmärgist keeruline aru saada.

Õpetajad toovad välja, et mängu järjekindel rakendamine on nende jaoks keerulisem kui elementide pidev kasutamine. Rohkem kui pool õpetajatest olid seoses COVID-19 ka osaliselt distantsõppel, neist pooled jätkasid ka e-õppes elementide kasutamist, mängu üritas mõni üksik õpetaja läbi viia.

1.3 Magistritöö eesmärk ja hüpoteesid

Varasemad uuringud on tõestanud, et VEPA metoodika on tõhus sekkumisprogramm, mis sobib kasutamiseks erinevates kultuurides (Tingstrom *et al.*, 2006), samuti on Eestis läbi viidud uuringud näidanud kindlalt metoodika rakendamise positiivset mõju (Trummal *et al.*, 2021). Endiselt on aga metoodikaga seoses mitmeid aspekte, mida Eesti kontekstis veel uuritud ei ole. VEPA metoodikat rakendati 2022. aastal läbiviidud uuringu ajal kolmes erikoolis, kus õpivad aktiivsus- ja tähelepanuhäirega, autismiga, spetsiifiliste käitumisraskustega või arenguhäiretega lapsed (Trummal, 2022). Spetsiifiliselt ei ole kogutud andmeid VEPA metoodika rakendamise kohta eriklassides, kus õpivad lapsed, kellele on vajalik rakendada spetsiifilist õppekorraldust. Seni puuduvad uurimused selle kohta, kuidas õpetajad VEPA metoodikat eriklassides kasutavad ning milline on metoodika mõju nende hinnangul. Ühtlasi puudub teadmine, milliseid metoodika elemente saab eriklassis kasutada algsel kujul ja milliseid kohandusi on VEPA metoodika rakendamisel teha vaja, et õpetajad saaksid seda õppetegevusega siduda. Samuti ei ole eelnevalt uuritud, millist lisatuge ja -vahendeid eriklasside õpetajad vajavad.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on kaardistada õpetajate kogemusi VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendamisel eriklassides, nende arvamusi selle mõju kohta õpilaste käitumisele ja vajadusi metoodika kohandamiseks.

Töö eesmärgist lähtuvalt püstitati hüpoteesid:

1. Eriklassi õpetajate sõnul aitab VEPA Käitumisoskuste Mängu kasutamine ennetada ja vähendada õpilaste sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste esinemist eriklassis;
2. Eriklassi õpetajate arvates motiveerivad positiivsed kogemused VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendamisel neid selle kasutamisega jätkama;
3. Eriklassi õpetajad peavad vajalikuks VEPA Käitumisoskuste Mängu algelementide kohandamist, et neid oma õppetegevusega siduda

2. Uurimismetoodika

Magistritöös on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi, sest antud meetod võimaldab uurida intervjueeritavate arvamusi ja hoiakuid, mis võivad kvantitatiivses uurimuses tähelepanuta jääda. Vajadusel on võimalik küsida täiendavaid küsimusi ja selgitusi (Laherand, 2008, Õunapuu 2014). Laherand (2008) kohaselt on kvalitatiivne uuring sobilik, kui keskendutakse inimeste isiklikele kogemustele ja uuritavate arv on väike.

2.1 Valim

Uurimistöös kasutati sihipärast ehk ettekavatsetud valimit. Valimi koostamisel lähtuti kindlatest kriteeriumitest, et vastajad oleksid otseselt seotud VEPA metoodika rakendamisega eriklassis. Ettekavatsetud valim võimaldab kaasata andmete kogumisse kindlate tunnustega inimesi (Õunapuu, 2014). Planeeritava valimi suurus oli 6 õpetajat. Juhendaja aitas Tervise Arengu Instituudi koordineeritavas VEPA õpetajate suhtlusvõrgustikus infot jagada ja õpetajaid leida. Algselt leiti viis VEPA Käitumisoskuste Mängu programmi HEV õpilastega kasutatavat õpetajat, kes olid nõus intervjuus osalema. Õpetajatele saadeti meili teel palve uuringus osaleda. Nõusolek intervjuudes osalemiseks saadi neljalt õpetajalt, üks õpetaja kirjale ei vastanud. Intervjuudes osalenud õpetajate kaudu leiti valimisse veel kaks õpetajat, kes olid nõus oma kogemusi jagama. Lõplik valim koosnes kuues õpetajast, kõik olid naised. Neli õpetajat töötavad erikoolis, üks õpetaja on tavakooli eripedagoog ja üks õpetaja töötab tavakoolis klassiõpetajana.

Tabelis 1 on välja toodud õpetajate taustandmed: *pseudonüüm, klass, õpilaste arv klassis, haridus, tööstaaž eriklassi õpetajana, VEPA metoodika rakendamine koolis ja õpetaja poolt.*

Tabel 1. Uuritavate õpetajate taustaandmed

Õpetaja tähis	Klass	Õpilaste arv klassis	Haridus	Tööstaaž eriklassi õpetajana	VEPA metoodika rakendamine koolis	VEPA metoodika rakendamine õpetaja poolt
Õp1	5.kl	12	eripedagoogika magister	4 aastat	4 aastat	4 aastat
Õp2	1.kl	4	eripedagoogika	2 aastat	5 aastat	esimene aasta

			magister			
Õp3	2.kl	10	omandamisel kaasava hariduse magister	esimene aasta	esimene aasta	2 aastat
Õp4	-	1-6	eripedagoogika magister	-	8 aastat	esimene aasta
Õp5	2.kl	13	omandamisel eripedagoogika magister	2 aastat	5 aastat	esimene aasta
Õp6	1.kl	13	eripedagoogika magister	6 aastat	5 aastat	6 aastat

2.2 Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud (lisa 1) selle formaadi paindlikkuse tõttu. Kogemuste kaardistamisel osutus vajalikuks ka lisaküsimuste esitamine või täpsustamine, mida poolstruktureeritud intervjuus ka võimaldab (Õunapuu, 2014).

Esmalt viidi läbi pilootintervjuu töö autori poolt määratud valimi kriteeriumitele vastava eripedagoogiga, kontrollimaks hüpoteesidele vastavust ning uurimisküsimuste mõistetavust ja, kas kõik uurimisküsimused saavad vastuse. Ühtlasi oli piloteermisega võimalik kontrollida intervjuu ajalist kestust. Pilootintervjuu aeg lepidi intervjuueeritava kokku meili teel ja intervjuu viidi läbi isiklikult kohtudes. Intervjuueeritavale tutvustati intervjuu eesmärki ja hüpoteese. Peale pilootintervjuud ei viinud töö autor küsimustikus läbi muudatusi, sest ei näinud selleks vajadust. Pilootintervjuu vastuseid ei kasutatud hilisemas uuringus.

Kolm intervjuud viidi läbi *Google Meet* keskkonnas ja kolme õpetajaga kohtuti töökohal kontaktsetl. Intervjuude läbiviimiseks sobiv aeg lepidi õpetajatega kokku meili teel. Alguses tutvustati intervjuu eesmärki ning küsiti luba vestluse salvestamiseks, millega kõik õpetajad nõustusid. Õpetajate konfidentsiaalsuse tagamiseks asendatakse nende nimed uurimuse tulemuste esitamisel pseudonüümidega. Intervjuud tehti viid läbi märtsis ja aprillis 2023. Intervjuude salvestamiseks kasutati telefonis olevat helisalvestit. Intervjuude kestus varieerus poolest tunnist kuni 53 minutini.

Intervjuu jaoks koostati kava, mille teemablokkide ülesehitus lähtub uurimuse hüpoteesidest. Intervjuukava on esitatud lisa 1. Sissejuhatavalt küsiti õpetajatelt taustaandmeid, et saada ülevaade õpetajate ettevalmistuse kohta erivajadustega laste

õpetamiseks ja VEPA meetodika kasutamiseks.

Teine osa keskendus õpetajate arvamustele sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste kohta. Uuringu jaoks oli oluline välja selgitada, kuidas õpetajad sotsiaalseid, emotsionaalseid ja käitumisraskuseid mõistavad ja kuidas VEPA programm on õpetajate hinnangul aidanud nende õpilastel sotsiaalseid, emotsionaalseid ja käitumisraskusi ennetada ja leevendada. Küsimused tuginesid varasematele uuringutele, kus leiti, et VEPA meetodika soodustab prosotsiaalset käitumist, vähendab hüperaktiivsust ja suurendab õpiedukust (Smith *et al.*, 2018; Weis *et al.*, 2015).

Kolmas osa keskendus VEPA meetodika kasutamise kogemustele. Lisaks uuriti, milliseid raskusi on VEPA rakendamisel ette tulnud. Viimasena koguti arvamusi VEPA programmi kohandamise vajaduse kohta kasutamaks seda eriklassis. Küsimused koostati eesmärgiga kaardistada õpetajate kogemusi VEPA meetodika rakendamise kohta erivajadustega õpilastele. Sooviti teada saada, mis vajab hetkel kasutusel olevas meetodikas kohandamist, et õpetajatel oleks edaspidi kergem VEPA-t oma tundides rakendada ning, mis töötab ka praegusel kujul.

2.3 Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, sest antud meetod võimaldab kogutud andmeid paindlikult uurida ning lähtuda vastajate poolt oluliseks peetust (Laherand, 2008; Õunapuu, 2014). Induktiivse lähenemise puhul saadakse teave otse uuritavatelt ning tulemusi ei mõjuta olemasolevad kategooriad ega teoreetilised võimalused (Laherand, 2008).

Andmeanalüüs viidi läbi kolmes etapis: intervjuude transkribeerimine, andmete kodeerimine ja kategooriate moodustamine. Järgnevalt on välja toodud andmeanalüüsi kirjeldus etappide kaupa.

2.3.1 Intervjuude transkribeerimine

Andmeanalüüsi algas intervjuude transkribeerimisest. Läbiviidud intervjuude transkribeerimiseks kasutati TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris välja töötatud tehnoloogiat (Olev & Alumäe, 2022), mis muudab salvestatud helifaili tekstifailiks. Telefoniga salvestatud helifailid muudeti Audacity programmis ümber sobilikku formaati ja laeti üles kõnetuvastusprogrammi. Automaatne transkriptsioon saadeti töö autorile meiliaadressile mitmes erinevas failivormingus, millest kasutati tavalist tekstifaili. Tekstifail kopeeriti tekstitöötlusprogrammi *Microsoft Word*.

Transkriptsioonide kontrollimiseks kuulas töö autor üle helifailid ning samaaegselt parandas ja täiendas tekstifaile käsitsi. Intervjuu kestusest tulenevalt kulus ühe intervjuu kontrollimiseks keskmiselt 2 tundi. Transkriptsiooni kvaliteet sõltus helifaili kvaliteedist, mistõttu tuli kõige rohkem parandusi ja täiendusi teha seal, kus helifaili kvaliteet oli madal.

2.3.2. Kodeerimine

Intervjuude transkribeerimisele järgnes andmete kodeerimine, milleks kasutati iduktiivset lähenemist. Avatud kodeerimise käigus toimub teksti rida-realt, lauselauselt või lõik-lõigult lahtimõtestamine, mille tulemusel saab uurija olulist informatsiooni (Laherand, 2008).

Andmete kodeerimiseks kasutas käesoleva töö autor andmetöötlusprogrammi *QCAmap*. Antud programm võimaldas kõik transkriptsioonid tõsta ühte faili ning seejärel hüpoteeside kaupa markeerida olulised sõnad, laused ja lauselõigud ehk tähendust kandvad üksused. Kodeerimise käigus tähistati vastavalt vajadusele kas üksik rida, lause või tekstilõik, millest igauht kirjeldati sobiva koodiga. Autor kirjutas tähendusliku üksuse juurde koodi ning edaspidi valiti sarnase tähendusega sõnade või lausete märkimisel koodiraamatust sobiv vaste.

2.3.3 Kategooriate moodustamine

Viimases andmeanalüüsi etapis moodustati eelnevalt tekkinud koodidest kategooriad. Peakategooriaid alakategooriateks ei jaotatud, kuna sisu mõistmiseks olid peakategooriad uurija jaoks piisavad. Andmeanalüüsi käigus autori poolt loodud koodid ja kategooriad on välja toodud töö lõpus (lisa 2).

3. Tulemused

Magistritöö eesmärgiks on kaardistada õpetajate kogemusi VEPA rakendamisel eriklassides, nende arvamus selle mõju kohta õpilaste käitumisele ja vajadusi metoodika kohandamiseks. Järgnevalt esitatakse saadud tulemused hüpoteeside kaupa. Iga hüpoteesi ilmetamiseks on kasutatud intervjuude transkriptsioonidest pärit tsitaate, milles on arusaadavuse eesmärgil tehtud korrekture.

Eriklassi õpetajate sõnul aitab VEPA Käitumisoskuste Mängu kasutamine ennetada ja vähendada õpilaste sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste esinemist eriklassis. Vastused jagunesid kolmeks põhikategooriaks: käitumise reguleerimise paranemine, prosotsiaalse käitumise esinemissageduse suurenemine ja riskikäitumise ennetamine.

Intervjuus osalenute arvamusel sotsiaalsetest, emotsionaalsetest ja käitumisraskustest olid suhteliselt sarnased. Käitumisraskuseid defineeriti kui tundi segavat käitumist. Õpetajad leidsid, et käitumisraskustega laps ei tööta tunnis kaasa, tema tähelepanu hajub ning ta käitub teisi kahjustaval viisil. Emotsionaalseid raskusi defineeriti kui raskused oma emotsioonide äratundmisel, mõistmisel ja nendega toimetulemisel. Sotsiaalsed raskused avalduvad õpetajate arvates suhtlemisel, et laps ei oska avestada suhtlusolukorraga ega suhtluspartneriga (sh ära tunda partneri emotsioone) ning luua ja hoida sõprussuhteid. Õpetajate arvates on emotsionaalsed, sotsiaalsed ja käitumisraskused omavahel põimunud ning hoiavad üksteist ülal.

Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste ennetamise ja vähendamise seisukohalt toodi välja individuaalne lähenemine ja sobiva käitumise tunnustamine. Kõik õpetajad tõid välja, et peavad oluliseks ennetamise võtteks lapsega hea kontakti loomist ja positiivse suhte hoidmist. Lisaks toodi välja sotsiaalsete oskuste ja emotsioonide reguleerimise õpetamine. Kolm õpetajat tõid välja ka koostöö vanematega ja teiste tugispetsialistidega. Välja toodi ka erinevate tõenduspõhiste sekkumisprogrammide kasutamise võimaluse (näiteks, Oskuste õpe, Vaikuseminutid). Õpetajate arvates on ka VEPA tõhus vahend sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisprobleemide ennetamiseks.

Õpetajad tõid välja, et VEPA pogramm aitab õpilastel kergemini jälgida ühiseid kokkuleppeid ja rutiini.

Õp1: *“Minu jaoks on VEPA metoodika andnud väga konkreetse struktuuri, ma arvan, et sellest on väga palju kasu olnud.”*

Õp2: *“Mõnikord ma unustan ise pildi võtta ja siis nad juba ise tulevad, võtavad selle pildi ja panevad, et nad ise tunnevad sellest puudust, et õpetaja ei pea seda ise ütleva.”*

Elementide kasutamine toetab õpilast ümberlülitumisel ühelt tegevustele teisele.

Õp2: *“Me alustame tundi suupilliga, kui nad kuulevad suupilli ja näitavad ka VEPA märki, see aitab vahetunnist üle minna tunni situatsiooni, või kui tunni sees kasutan, siis ka kohe reageerivad.”*

Vastanud õpetajate sõnul aitab metoodika kasutamine vähendada tundi segavat käitumist ning suurenenud on õpilaste enesekontroll.

Õp5: *“See ikkagi aitab, näiteks kui kõik tahavad korraga vastata, siis tuletame meelde, et vastamiseks tõstame käe. Mina siis nende nimepulkadega ütlen, kes vasta, panen käed kohe selja taha, et nad siis ei arvaks, et ma salaja kuidagi vaatan, et see aitab küll, võtabki seda hoogu neil ikkagi maha.”*

Õpetajad tõid välja, et elementide kasutamine vähendab õpilastel pinget ja õppetegevuse ajal ollakse rahulikumad.

Õp1: *“Õppimise poole pealt on VEPA mäng hästi tõhus, sest laps on rahulik ja rõõmsas tujus, et ta suudab seda.”*

Õp6: *“Taimer on väga hea, sest võtab lastelt pinget maha, et sellel hetkel pean tegelema selle asjaga maksimaalselt hästi ja ühel hetkel lõpeb see hull asi ära, et see ei olegi lõputu pingutus.”*

Mängu kasutamine tundides aitab õpetajatel sõnul õpilastel õppetegevusele keskenduda ja selle juures püsida. Mängu kasutades pingutavad õpilased tunnis rohkem.

Õp5: *“VEPA mäng, see ka paneb lapsi rohkem pingutama ja vältima neid spleeme. Häirivat käitumist on isegi vähem, nad ei tegele muude asjadega, vaid keskenduvad sellele.”*

Õp6: *“Tundides, kus VEPA mängu mängisin, siis oli ikka see tunni tõhusus ikka super, me jõudsimegi tunnis sinnani, kuhu me tahtsime jõuda, lapsed võtsid meeletult ennast kokku.”*

Õpetajate sõnul aitab VEPA õpetajal luua hea kontakti oma õpilastega ning toetab positiivsete suhete loomist õpilaste vahel. Õpilased teevad omavahel koostööd, on sõbralikud ja abivalmid.

Õp1: *“Minu meelest nad on niisugune tore kamp, kes aitavad üksteist, arvan, et nad on ikka saanud tänu sellele VEPA metoodikale sellised olulised oskused, kuidas toimida.”*

Õp5: *“Lapsed ise nüüd ka juba kohe näitavadki sobib/ei sobi kaarti ja ütlevad vahetunnis, et sinu käitumine oli nii. Kuigi me üldiselt pole punase kaardi peale pidanud näitama. Ikka rohelise peale. See on ka hea jälle, siis kohe võtab õpilastel seljad sirgu.”*

VEPA meetodikal on pikajaline mõju ning selle kasutamine aitab ennetada edaspidi riskikäitumise esinemist.

Õp6: *“Oma eelmise klassiga, et seal olid väga suured muutused. Kui mingid konfliktid olid laste vahel juba esimeses klassis juba tekkinud, siis VEPA aitas tegelikult oluliselt vähendada. Mul on väike kontakt eelmise klassiga, et õpetajad ütlevad, et nad on hästi sellised kokkuhoidvad, ma ei tea, kas see on tänu VEPAle, et neil ei ole, näiteks suitsetamise või alkoholiga probleeme, kuigi nad on kaheteistkümne aastased noormehed ja kõik poisid, et ei ole selliseid probleeme, mis näiteks paralleelklassides, kus võrdlusena ei kasutatud VEPA meetodikat.”*

Eriklasi õpetajate arvates motiveerivad positiivsed kogemused VEPA

Käitumisoskuste Mängu rakendamisel neid selle kasutamisega jätkama. Vastused

jagunesid kaheks põhikategooriaks: positiivne mõju õpetajale ja positiivne mõju õpilasele.

Õpetajad tõid välja, et VEPA on aidanud neil luua head kontakt oma õpilastega ja suurendada tõhusust klassi juhtimisel.

Õp1: *“Võibolla mind motiveerib see, et mind on VEPA meetodika nii palju aidanud. Kui nad olid väikesed, siis see klass oli hästi keeruline ja VEPAst oli nagu hästi palju kasu, et kuidagi see klass sai toimima.”*

Veel tõid õpetajad välja, et VEPA meetodika võimaldab neil tegutseda ennastsäästvalt ja ennetada läbipõlemist.

Õp1: *“Kõik need väikesed asjad. Kasvõi suupilli kasutamine, et sa ei pea ütleva enam, et seiske sirgelt ja olge tasa. Sa juba nagu säästad ennast.”*

Õp6: *“Minu jaoks on kõige olulisem see, mida see VEPA minuga tegi. Pärast VEPA koolitust, kui ma hakkasin lastega teistmoodi suhtlema, siis see hakkas kuidagi mind hoopis hoidma, et mina olen hoopis omadega terves ja heas kohas.”*

VEPA kasutamisega jätkamist toetab ka koostöö mentoriga ja teiste VEPA õpetajatega ning koolisisene toetus.

Õp1: *“Mind on VEPA küll väga palju aidanud ja mul on hea meel, et see on meie kooli koolikultuuri ka sisse tulnud, et meie juhtkond on nagu hästi positiivne selle suhtes.”*

Õp2: *“Teiste õpetajate tundides olemine ja vaatlemine on ka motiveerinud seda VEPAt kasutama.”*

Õp3: *“VEPA mentor väga aitab mind, ta väga palju nagu nõustab mind ja mõnikord isegi rahustab ka. Mõnikord ongi selline tunne, tead ei taha rohkem nagu VEPA tunde anda, sest lihtsalt midagi ei õnnestu ja ongi selline masendustunne.”*

Üks vastaja tõi välja, et elementide kasutamine toetab õpetajat õppetegevuse planeerimisel.

Õp3: *“Võib-olla tunni ülesehitamine, et sa juba tead, et tuleb VEPA mäng ja memme vigurit saabki teha liikumispausina. Tulevad lihtsalt mõned head ideed, et kuidas saad kasutada neid.”*

VEPA metoodikat motiveerib õpetajaid kasutama see, et elemendid ja mäng meeldivad õpilastele ja neile endile.

Õp2: *“Motiveeribki see et, lastele meeldivad need. Nad näitavad üksteisele, ma näen, et nad on omaks võtnud, et kui lastele see meeldib, et siis see ju motiveerib ennast ka nagu jätkama.”*

Õp5: *“Mulle meeldib, et VEPAs on seda headust nii palju. See külg sobib mulle hästi palju.”*

Eriklasi õpetajad peavad vajalikuks VEPA Käitumisoskuste Mängu algelementide kohandamist, et neid oma õppetegevusega siduda. Vastused jagunesid kolmeks põhikategooriaks: VEPA elementide kohandamine, VEPA mängu kohandamine, VEPA keele kohandamine. Õpetajad tõi välja, et VEPA metoodikat mugavdamise vajalikkus sõltub lapsest ja tema erivajadusest. Kõikide elementide kohandamine ei pruugi vastanute arvates vajalik olla.

Õp1: *“No kindlasti on vaja ja eriti just toimetulekuklassidele ja autismispektri häirega lastele.”*

Õp2: *“Nii-öelda eriklassis kuulmispuudega lastele kindlasti on vaja teatud elemente kohandada, aga mitte kõiki, aga kindlasti on vaja neid kohandada.”*

Õp6: *“Oleneb, mis eriklassis, et kuna minul lapsed ei ole nii erilised, minu lastel see kõne ei ole nüüd kõige puhtam, mõni asi jääb võibolla nagu mõistmatuks, lugemine ja kirjutamine on raske. Mina ei pea väga palju mugavdama, aga meie koolis on klasse, kus on kindlasti keerulisemad lapsed, siis kindlasti peaks seda mugavdamist rohkem tegema.”*

Õpetajad on ise kohandusi teinud elementide rakendamisel. Taimer on õpetajate seas leidnud mitmekesist kasutamist.

Õp4: *“Taimerit ma kasutan erinevalt, näiteks et liikumispause mõõta või mõnikord hoopis teisel otstarbel, mis võib-olla ei olegi üldse VEPA.”*

Memme vigurivalikut on õpetajad laiendanud ja võimaldanud õpilastele alternatiivseid tegevusi.

Õp5: *"Vahepeal oleme teinud, et see laps, kes tuleb loosima, et ta saab valida, kas teeme memme vigurit või Just Dance liikumispausi."*

Õp1: *"Memme vigurid, et neid tuleb nagu ise juurde mõelda. Nad ei taha teha mingeid titekaid asju, mida nad on hästi palju teinud."*

Elemente on õpetajad näitlikustanud lisades sõnalisele materjalile juurde pildi või asendades selle täielikult piltmaterjaliga.

Õp6: *"Meil on pildikaardid kokkulepete tegemiseks, kuna meil on kõnepuudega lapsed, siis nad ei suuda ennast alati kõige paremini väljendada, siis aeg-ajalt kasutan neid pildikaarte, et need päris hästi toimivad."*

Kiidude kirjutamisel on õpetajad andnud õpilastele ette näidise või valikuvariandid.

Õp1: *"Kiidude kirjutamine on natuke raske, et siis ma olen teinud neile sellise kiidude spikri, kus on erinevad variandid, mida sa võid nagu kirjutada, et siis ta saab sealt valida ja kirjutada."*

Kõiki VEPA elemente õpetajad ei kasuta. Alustavad õpetajad töid välja metoodikaga harjumine võtab aega nii õpetajal kui ka õpilastel.

Õp3: *"Ma ei võta liiga palju elemente korraga, võtan ühekaupa. Ma olen küll võtnud mitu korraga ja siis ei tulnud sellest midagi välja."*

Õp4: *"Selleks, et elemendid omaseks saavad, mina tunnetan, et mina vajan tasa ja targu toimetamis."*

Üks vastanud õpetaja tõi välja, et elementide kasutamist mõjutab õpilaste arv klassis.

Õp4: *"Praegu on jäänud kõrvale nimepulgad, aga ma ei ütleks, et seda kõrvale jätta. Lihtsalt, kui grupp on väga väike, siis ei ole sellel erilist mõtet."*

Mängus on õpetajad muutunud peamiselt punktiarvestust. Pooled vastanutest on loonud oma süsteemi punktide kogumiseks.

Õp1: *"Ma teen küll täiesti ise, ma ei kasuta VEPA metoodika arvestust, mis tundub mulle nagu keeruline. Me teeme niimoodi, et kes on mängu võitnud, see saab kolm punkti, näiteks kui on kolm tiimi klassis ja kui kõik võidavad, siis saamegi üheksa punkti, et see oleks hästi lihtne."*

Õpilastel on võimalik punkte koguda ka väljaspool mängu.

Õp5: *"Oleme ka niimoodi teinud, et kui saalis kontserdil on kõik on hästi läinud ja kellegil ei ole pidanud seal natuke hoogu tagasi tõmbama, siis oleme peoga juurde pannud."*

Kohandusi on tehtud ka mänguajas. Üks õpetaja tõi välja, et on mänguajaga vajadusel pikendanud.

Õp5: *“Vahel olen aega juurde pannud, et see võib last mõjutada ka, kui ta ei jõua seda ülesannet lõpuni. Mõnele on vahel see natukene raske, et ei jõudnud oma tööga lõpuni.”*

Õpilasest lähtuvalt on üks õpetaja pidanud muudatusi tegema meeskondade moodustamisel.

Õp6: *“Üks laps kippus mängude ajal olema spleemija ja teda meeskondadesse väga ei tahtud sellepärast. Lõpuks tegin nii et tema oli omaette meeskonnas.”*

Õpilaste erivajadusest lähtuvalt on üks õpetaja välja toonud, et tema klassis VEPA sõnavara ei kasutata ning selle asemel kasutatakse sümboleid.

Õp2: *“Sõna spleem, siis ma näiteks selliseid sõnu kuulmispuudega lastega ei kasuta, see on infomüra nende jaoks. Siis lihtsalt ongi see naerunägu ja kurb nägu, et siis ta saab aru, kas läks hästi või halvasti või näitame käemärki.”*

Kaks vastanud õpetajat andsid omalt poolt ka soovitusi, kuidas VEPA metoodikat võiks täiendada. Välja toodi, et eriklassides võiks sekkumisprogrammi kasutusaega pikendada ning õpetajatele koostada kogemuslugude kogumiku.

Õp2: *“See mõte mul tekkis, et õpilaste tase on natuke teine, et nende kuues klass on tavakooli viies klass, kuna nad õpivad kõik esimeses klassis kaks aastat, siis see on natuke nihkes. Ja ma näen, et nad tegelikult vajavad nad VEPA-t pikemalt. Ma ei leia, et kui kuues klass lõppeb, et siis peaks nagu ära lõpetama, kui on näha, et see ikkagi natuke aitab last ja ikkagi on parem töömeeleolu, siis võiks jätkata näiteks põhikooli lõpuni.”*

Õp3: *“Oleks hea, kui keegi teeks juba valmis nagu need kohandused, kasvõi õpetajad teeksid pakkumised, et kes on midagi märganud ja tuleks kõikidele mingi kogumik veel juurde, et mida just eriklassis nagu võiks kasutada.”*

4. Arutelu

Käesolevas peatükis analüüsitakse uurimuse käigus saadud tulemusi ning seostatakse neid varasemate uurimustega. Arutelu ülesehitus vastab hüpoteeside järjekorrale. Peatüki lõpus antakse ülevaade töö piirangutest ning tuakse välja töö praktiline väärtus.

Esimene hüpotees väitis, et eriklassi õpetajate sõnul aitab VEPA kasutamine ennetada ja vähendada õpilaste sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste esinemist eriklassis. Hüpotees leidis kinnitust. Õpetajad tõi välja, et VEPA sekkumisprogrammi toel on suurenenud õpilaste enesekontroll, vähenenud tundi segav käitumine, õpilased pingutavad

tunnis rohkem ning õpilased märkavad rohkem üksteise head ja mittesooitud käitumist. Seda kinnitab ka Trummal (2022), kus leiti, et õpetajate arvates on VEPA tõhus sekkumisviis avaldades positiivset mõju laste eneseregulatsiooni oskustele ja käitumisele. Ka Smith jt (2015) toovad oma töös välja prosotsiaalse käitumise tõusu, hüperaktiivsuse vähenemise ning tähelepanu püsivust tunnis toovad enda töös välja. Elemendid aitavad hoida lapsi tegevustesse kaasatuna ning tuua tundi vaheldust, samal ajal arendades keskendumist, ümberlülitamise oskust ja vastupidavust (Trummal *et al.*, 2021). Ka antud uuringus töid vastajad välja, et VEPA aitab neil hoida õpilasi kaasatuna ning sujuvalt ühelt tegevuselt teisele üle minna. Keskendumisvõime ja eneseregulatsioonioskuse tõusu on välja toonud ka Embry ja Richardson (2019). Autori arvates kinnistuvad enesekohased oskused paremini, kui tunnustatakse õpilase soovitud käitumist ning aidatakse lapsel märgata sama käitumist ka teiste puhul. Intervjuudes rõhutasid õpetajad positiivse tagasiside kasulikkust. Tunnustamine tõstab lapse enesehinnangut, motiveerib ning loob usaldusliku suhte õpilase ja õpetaja vahel. Seda mõtet toetavad ka Lewis jt (2004), kes toovad välja, et tõhusaks sekkumisviisiks käitumiskeskustega on õpetaja tunnustus kohasele käitumisele. Jenkins jt (2015) järgi on laialdaselt tõestatud sekkumisviis positiivne tagasiside, mis kirjeldab õpilase konkreetset käitumist.

Teine hüpotees väitis, et eriklassi õpetajate arvates motiveerivad positiivsed kogemused VEPA rakendamisel neid selle kasutamisega jätkama. Hüpotees leidis kinnitust. Uurimistulemustest selgus, et positiivsed muutused õpilaste käitumises, sh vähenenud tundi segav käitumine ning suurenenud püsivus ja pingutus õpilaste poolt motiveerivad õpetajat sekkumisprogrammi kasutamisega jätkama. Autori arvates võivad metoodika rakendamisel saadud positiivsed tulemused suurendada õpetaja enesetõhusust, mis omakorda suurendab nende motivatsiooni programmiga jätkamiseks eriklassis. Seda arvamust toetavad Domitrovich jt (2015), kes toovad välja, et mängu rakendavad oma tundides rohkem need õpetajad, kes tunnevad metoodika rakendamisel suuremat rahulolu. Õpetajate antud vastustest võib järeldada, et VEPA metoodika võimaldab õpetajal ennastsäästvalt tegutseda. Õpetajad töid välja, et nad peavad tunnis vähem tegelema õpilaste korralekutsumisega ja on ise rahulikumaks muutunud. Autori arvates võib õpetaja stress olla takistavaks teguriks sekkumisprogrammi kasutamisega jätkamiseks. Seda mõtet toetavad ka Hepburn jt (2021), kes leiavad, et kõrgema stressitasemega õpetajad hindavad tõenduspõhiste sekkumisprogrammide rakendamisel takistavate tegurite mõju oluliselt suuremana. Ka Trummal (2022) toob välja, et VEPA kasutamisel suudavad õpetajad enda arvates õpilasi oskuslikumalt tundi kaasata, nendega kontakti leida, oma aega planeerida ning toime tulla

töökoormuse ja stressiga. Kolleegide poolne tugi ning õpetajate omavaheline tihe koostöö soodustavad tõenduspõhiste sekkumisprogrammide kasutamist (Cramer *et al.*, 2021). Antud uuringus tõid vastajad samuti välja, et VEPA kasutamisega jätkamist toetab koostöö mentoriga, teiste VEPA õpetajatega ning koolisisene toetus. Tummal (2022) järgi tuleb õpetajate motivatsiooni säilitamiseks pakkuda võimalusi kogemuste vahetamiseks õpetajate vahel (kokkusaamised, kovisioonid, veebikeskkonnad). Lisaks on mentori toe lõppemisel oht, et VEPA kasutamine väheneb või seiskub.

Kolmas hüpotees väitis, et eriklassi õpetajad peavad vajalikuks VEPA algelementide kohandamist, et neid oma õppetegevusega siduda. Hüpotees leidis kinnitust. Uurimusest selgus, et õpetajate arvates on VEPA metoodikat vaja metoodikat eriklassi õpilastele kohandada. Ka Wu jt (2019) toovad välja, et õpetajate sõnul valmistab neile raskusi erivajadustega õpilaste kaasamine sekkumisprogramm, mistõttu on vajalik teha rakendamisel kohandusi. Õpetajate vastustest selgus, et sekkumisprogrammi tuleb teatud määral kohandada, aga kohandamise vajalikkus sõltub õpilasest ja tema erivajadusest. Õpetajate antud vastustest võib järeldada, et puudespetsiifilise erivajadustega õpilased vajavad rohkem mugavdusi VEPA metoodika rakendamisel. Eriklassi õpetajad tõid välja, et kuulmis- ja kõnepuuetega õpilastele on vajalik kohandada VEPA metoodika verbaalset osa. Kuulmispuuetega laste õpetaja on kõrvale jätnud VEPA keele ning kasutab selle asemel sümboleid. Autismispektrihäirega õpilaste puhul on vaja muudatusi teha memme vigurite kasutamisel ja üleminekul ühelt tegevuselt teisele. Alustavad VEPA eriklassi õpetajad ei ole jõudnud veel kõiki elemente oma õpilastega läbi proovida. Õpetajate vastuste põhjal järeldab autor, et metoodika omaks võtmine võtab aega, mistõttu eelistatakse elemente järk-järgult kasutusele võtta. Nii algajad kui ka kogunud VEPA õpetajad olid motiveeritud mugavdusi eriklassi õpilastele tegema. Mängus on kolm õpetajat mugavdanud punktiarvestust, kohandusi on tehtud ka ajas ning õpilaste arvus. Vajadusest lähtuvalt on võimaldatud õpilasel üksinda meeskonnas olla ning pikendatud mänguaega. Autori arvates on metoodikas kohanduste tegemine hea viis õpetajal näidata tähelepanelikkust oma õpilaste suhtes ning võimekust teadvustada, mis aitab sotsiaalsete oskuste omandamist.

Töö piirangutena võib välja tuua töö väikese valimi võrreldes Eesti õpetajate ja eripedagoogide arvuga. Tulemuste interpreteerimisel tuleb meeles pidada, et tegemist on tööga, mis põhineb vähemuse arvamustel ning kogemustel, seetõttu ei pruugi antud töös saadud tulemused kajastada teiste õpetajate kogemusi ja arvamusi. Samuti võib piiranguks välja tuua selle, et enamus antud töösse valitud õpetajatest on rakendanud VEPA metoodikat 1-2 aastat ning ei ole jõudnud veel kõiki elemente eriklassis läbi proovida.

Töö väärtus seisneb selles, et on esimene seda teemat uuriv töö Eestis. Varem on uuritud küll VEPA mõju, aga seda ei ole uuritud eriklassi õpetajatest lähtuvalt. Selgus, et sarnaselt tavaklasside õpetajatele peavad ka eriklasside õpetajad VEPA metoodikat tõhusaks sekkumisprogrammiks. Uurimuses selgus, et positiivsed muutused õpilaste käitumises, õpilaste positiivne suhtumine VEPA metoodikasse ning võimalus tegutseda ennastsäästvalt motiveerib õpetajaid sellega oma tundides jätkama. Teiseks suureks töö väärtuseks on see, et saadi teada, milliseid kohandusi on õpetajad ise teinud VEPA metoodika rakendamisel eriklassides. Selgus, et uuringus osalejad on mugavdanud nii elemente kui ka mängu. Antud töö võib pakkuda huvi VEPA metoodikat rakendavatele õpetajatele, et saada ülevaade võimalustest, kuidas antud metoodikat on võimalik kohandada. Samuti võib töö olla julgustav õpetajatele, kes on mõelnud VEPA rakendamise peale eriklassis ning neile, kes varasemalt on antud metoodikat eriklassis rakendanud, aga on raskuste kogemisel selle kasutamisest loobunud. Käesolev uurimistöö kaardistas olukorda ning kõike leitud on oluline edasi uurida. Esiteks on võimalik uurida eriklasside õpetajate motivatsiooni seoses erinevate VEPA elementide kasutamisega ning välja selgitada, millised õpetajate oskused on eriti tõhusad ja motiveerivad. Lisaks saab uurida, millised kohandused on eriklassides eriti vajalikud, tõhusad ja töötavad hästi. Veel saab uurida, milliste erivajaduste puhul spetsiifiliselt on üks või teine kohandus abiks. Lähtuvalt õpetajate soovist saada juhiseid VEPA rakendamiseks eriklassis, võiks luua õpetajatele juhendmaterjali või täiendada olemasolevat.

Tänuõnad

Tänan kõiki õpetajaid, kes uuringus osalesid ja andsid loa oma mõtete kasutamiseks magistritöös. Olen eriti tänulik oma töö juhendajatele Tea Ausinile toetuse, asjalike soovitude ja konstruktiivse tagasiside eest ja Anita Baumbachile.

Autorsuse kinnitus

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

Anu Nadel

/allkirjastatud digitaalselt/

12.01.2024

Kasutatud kirjandus

- Bailey, R., & Jones, S. M. (2019). An integrated model of regulation for applied settings. *Clinical child and family psychology review*, 22, 2-23.
- Barrish, H.H., Saunders, M. & Wolf, M.M. (1969). Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(2), 119–124.
- Baumbach, A., Klandorf, K., Orusalu, M., Kase, K., Lilleleht, M., Sile, T., Lollo, L., & Tiidus, A. (2018). *VEPA kodu*. Tervise Arengu Instituut.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N., & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the Good Behavior Game: A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 180–190.
- Bradshaw, C. P., Zmuda, J. H., Kellam, S. G., & Ialongo, N. S. (2009). Longitudinal impact of two universal preventive interventions in first grade on educational outcomes in high school. *Journal of educational psychology*, 101(4), 926.
- Breeman, L. D., van Lier, P. A., Wubbels, T., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., ... & Tick, N. T. (2016). Effects of the Good Behavior Game on the behavioral, emotional, and social problems of children with psychiatric disorders in special education settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 156-167.
- Cheatham, J. M., Ozga, J. E., St. Peter, C. C., Mesches, G. A., & Owsiany, J. M. (2017). Increasing class participation in college classrooms with the good behavior game. *Journal of Behavioral Education*, 26, 277-292.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL, (2015), Guide: *Effective Social and Emotional Learning Programs-Middle and High School Edition*.
- Cramer, T., Ganimian, A., Morris, P., & Cappella, E. (2021). The role of teachers' commitment to implement in delivering evidence-based social-emotional learning programs. *Journal of School Psychology*, 88, 85-100.
- Dadakhodjaeva, K., Radley, K. C., Tingstrom, D. H., Dufrene, B. A., & Dart, E. H. (2020). Effects of daily and reduced frequency implementation of the Good Behavior Game in kindergarten classrooms. *Behavior Modification*, 44(4), 471-495.

- Domitrovich, C. E., Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Becker, K. D., Keperling, J. P., Embry, D. D., & Ialongo, N. (2015). Individual and school organizational factors that influence implementation of the PAX good behavior game intervention. *Prevention Science, 16*(8), 1064-1074.
- Ellis, B. J., Volk, A. A., Gonzalez, J. M., & Embry, D. D. (2016). The meaningful roles intervention: An evolutionary approach to reducing bullying and increasing prosocial behavior. *Journal of research on adolescence, 26*(4), 622-637.
- Embry, D. D. (2002). The good behavior game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review, 5*, 273–297.
- Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical child and family psychology review, 11*, 75-113.
- Embry, D.D, Richardson, C. (2019) VEPA Käitumisoskuste Mäng: Õpetajaraamat. Paxis Instituut. Eesti õpetajatele kohandanud: Kai Klandorf, Tiia Pertel, Mari Orusalu (Tervise Arengu Instituut), Kerli Prass (SA Kiusamise Vastu), Kristi Kõiv (Tartu Ülikool).
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega, R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research 84*(4), 546–571.
- Fortier, J., Chartier, M.J., Turner, S., Murdock, N., Turner, F., Sareen, J., Afifi, T.O., Katz, L.Y., Brownell, M., Bolton, J.G., Elias, B.M., Isaak, C.A., Woodgate, R.L., & Jiang, D. (2018). Adapting and enhancing PAX Good Behavior Game for First Nations communities: a mixed-methods study protocol developed with Swampy Cree Tribal Council communities in Manitoba. *BMJ open, 8*(2).
- Groves, E. A., & Austin, J. L. (2019). Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis, 52*(1), 3-16.
- Hepburn, L., Beamish, W., & Alston-Knox, C. L. (2021). High school teacher perceptions of implementation of evidence-based practices for classroom management. *Teacher Development, 25*(5), 669-686.
- Huber, H. (1979). The value of a behavior modification programme, administered in a fourth

grade class of a remedial school. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 28, 73–79.

Jenkins, L. N., Floress, M. T., & Reinke, W. (2015). Rates and types of teacher praise: A review and future directions. *Psychology in the Schools*, 52(5), 463-476.

Johansson, M., Biglan, A., & Embry, D. (2020). The PAX good behavior game: one model for evolving a more nurturing society. *Clinical child and family psychology review*, 23(4), 462-482.

Kellam, S. G., Wang, W., Mackenzie, A. C., Brown, C. H., Ompad, D. C., Or, F., ... & Windham, A. (2014). The impact of the Good Behavior Game, a universal classroom-based preventive intervention in first and second grades, on high-risk sexual behaviors and drug abuse and dependence disorders into young adulthood. *Prevention science*, 15, 6-18.

Laherand, M-L.(2008). Kvalitatiivne uurimisviis: Kvalitatiivne sisuanalüüs. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Leflot, G., Van Lier, P. A., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of abnormal child psychology*, 38, 869-882.

Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P., & Coplin, H. (2013). The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: A randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology* 51(2), 187–199.

Lewis, T. J., Hudson, S., Richter, M., & Johnson, N. (2004). Scientifically supported practices in emotional and behavioral disorders: A proposed approach and brief review of current practices. *Behavioral Disorders*, 29(3), 247-259.

Lynch, D., & Keenan, M. (2018). The good behaviour game: maintenance effects. *International Journal of Educational Research*, 87, 91–99.

Nolan, J. D., Houlihan, D., Wanzek, M., & Jenson, W. R. (2014). The Good Behavior Game: A classroom-behavior intervention effective across cultures. *School Psychology International*, 35(2), 191–205.

Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing

Service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3), 409-421.

Poulou, M. (2014). The effects on students' emotional and behavioral difficulties of teacher–student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, 40(6), 986-1004.

Saigh, P. A., & Umar, A. M. (1983). The effects of a good behavior game on the disruptive behavior of Sudanese elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(3), 339-344.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909

Smith, E.P., Osgood, D.W., Oh, Y & Caldwell, L. (2018). Promoting Afterschool Quality and Positive Youth Development: Cluster Randomized Trial of the Pax Good Behavior Game, *Prevention Science*, 19, 159–173.

Streimann, K., Selart, A., & Trummal, A. (2020). Effectiveness of a universal, classroom-based preventive intervention (PAX GBG) in Estonia: a cluster-randomized controlled trial. *Prevention Science*, 21(2), 234-244.

Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30(2), 225–253.

Tropp, K. (2010). Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased. Kikas, E. (Toim), Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes (153-170). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Tropp, K., & Saat, H (2010). Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased. Kikas, E. (Toim), Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes (61-89). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Trummal, A. VEPA Käitumisoskuste Mängu tulemused. Õppeaasta 2021/2022. Tallinn: Tervise Arengu Instituut; 2022.

Trummal, A., Baumbach, A., & Streimann, K. VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendamine Eestis aastatel 2014 – 2021. Tallinn: Tervise Arengu Instituut; 2021.

Weis, R., Osborne K. J. & Dean, E.L. (2015). Effectiveness of a Universal, Interdependent Group Contingency Program on Children's Academic Achievement: A Countywide Evaluation. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 199-218

Wu, Y. Q., Chartier, M., Ly, G., Phanlouvong, A., Thomas, S., Weenusk, J., ... & Sareen, J. (2019). Qualitative case study investigating PAX-good behavior game in first nations communities: insight into school personnel's perspectives in implementing a whole school approach to promote youth mental health. *BMJ open*, 9(9), e030728.

Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. (E. Kärner, Toim.) Tartu: Tartu Ülikool. Allikas: dspace.ut.ee.

Lisad

Lisa 1. *Intervjuu kava*

Õpetaja taustaandmed

1. Mitmendas klassis Te õpetate?
2. Mitu õpilast on teie klassis?
3. Kui kaua olete õpetanud eriklassis?
4. Kas Teil on erialale vastav haridus (läbinud eripedagoogika õppekava)?
5. Millise ettevalmistuse olete saanud VEPA Käitumisoskuste Mängu kasutamiseks eriklassis?
6. Millal võeti Teie koolis kasutusele VEPA Käitumisoskuste Mängu programm?
7. Kui kaua olete VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodikat eriklassis kasutanud?

Hüpotees 1. *Eriklassi õpetajate sõnul aitab VEPA Käitumisoskuste Mängu kasutamine ennetada ja vähendada õpilaste sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste esinemist eriklassis.*

8. Mis on teie arvates sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused?
9. Milliseid sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste ennetamise ja vähendamise meetodeid peate tõhusaks eriklassis?
10. Kui tõhus meetod on Teie arvates on VEPA Käitumisoskuste Mäng sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste ennetamiseks ja vähendamiseks?
11. Kuidas on Teie hinnangul VEPA Käitumisoskuste Mängu kasutamine aidanud ennetada ja vähendada õpilaste sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste esinemist eriklassis?

Hüpotees 2. *Eriklassi õpetajate arvates motiveerivad positiivsed kogemused VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendamisel neid selle kasutamisega jätkama.*

12. Milliseid positiivseid kogemusi olete saanud VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendamisel eriklassis?
13. Milliseid raskusi olete kogenud VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendamisel eriklassis?
14. Mis motiveerib teid VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendamisega jätkama oma tundides?

Hüpotees 3. *Eriklassi õpetajad peavad vajalikuks VEPA Käitumisoskuste Mängu algelementide kohandamist, et neid oma õppetegevusega siduda.*

15. Milliseid kohandusi olete teinud VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodikas, et seda oma klassis rakendada?
16. Kas Teie arvates oleks vajalik VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodikat kohandada, et seda eriklassides rakendada?

Lõpetav küsimus

17. Kas soovite veel midagi lisada VEPA Käitumisoskuste Metoodika rakendamise kohta?

Lisa 2. Töö autori loodud kategooriad uurimustulemuste tõlgendamiseks

Kodeerimine, 1. hüpotees *Eriklassi õpetajate sõnul aitab VEPA Käitumisoskuste Mängu kasutamine ennetada ja vähendada õpilaste sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste esinemist eriklassis.*

Kategooria	Kood	Õpetaja	Tähenduslike üksuste näited
Käitumise reguleerimise oskuse paranemine	Vähenenud tundi segav käitumine	Õp2, Õp3, Õp4, Õp5, Õp6	Tegelikult selle aasta jooksul ma olen näinud, et on tõhus, et see sobib nendele lastele tegelikult, just kõik see visuaalne pool, meil on need lauakaardid, et see on neile just hästi mõistetav, et mis on hästi ja mis ei sobi.”
	Õpilased pingutavad rohkem	Õp3, Õp4, Õp5, Õp6	Siis muidugi see VEPA mäng, see ka paneb lapsi rohkem pingutama ja seda võitu saama ja vältima siis neid spleeme, mida ei oleks vaja. Sellist häirivat käitumist on isegi vähem, nad ei tegele muude asjadega, vaid keskenduvad sellele.
	Suurenenud enesekontroll	Õp2, Õp3, Õp5, Õp6	Nimepulkade kasutamine aitab üleminekutel, varem oli nii, et lapsed läksid tülli, et kes saab nüüd esimene olla, kui ma teen nimepulkadega, siis see jääb ära, ongi nagu ennetus, et ei teki seda, et nad lepivad sellega, et tuligi selle lapse nimi, et tema on esimene.
	Õpilased on rahulikumad	Õp1	Just selle õppimise poole pealt on VEPA mäng nagu hästi tõhus, sest laps rahulik ja rõõmsas tujus, et siis ta suudab seda.

	Sujuvamad üleminekud ühelt tegevuselt teisele	Õp2	Me alustame tundi suupilliga, kuid nad kuulevad suupilli ja näitavad ka VEPA märki, et see aitab siis vahetunnist üle minna tunni situatsiooni, või siis kui tunni sees kasutan, siis ka kohe reageerivad.
	Kokkulepete järgimine	Õp2	Mõnikord ma unustan ise pildi võtta ja siis nad juba ise tulevad, võtavad selle pildi ja panevad, et nad ise tunnevad sellest puudust, see on nagu lastele korda läinud, et õpetaja ei pea seda ise ütleva.
	Rutiini järgimine	Õp1, Õp2, Õp4, Õp5	Mina näen, et sellest on kasu ja kõik, mis on järjepidev, kindlad rutiinid, kõik just väiksemates klassides meeletult aitab.
Prosotsiaalse käitumise esinemissageduse tõus	Õpilased teevad koostööd	Õp5	Lapsed ise nüüd ka juba kohe näitavadki sobib/ei sobi kaarti üksteisele ja ütlevad vahetunnis, et sinu käitumine oli nii. Kuigi me üldiselt pole punase kaardi peale pidanud näitama. Ikka rohelise peale. See on ka hea jälle, siis kohe võtab õpilastel seljad sirgu
	Õpilased on sõbralikud ja abivalmid	Õp1, Õp6	Praegu ma olen nagu väga rahul, et minu meelest nad on niisugune tore kamp, kes aitavad üksteist, arvan, et nad on ikka saanud tänu sellele VEPA metoodikale sellised

			olulised oskused, kuidas nagu toimida.
	Parem kontakt teistega	Õp5, Õp6	VEPA ikkagi lähtub sellest positiivsusest ja headusest. Ikkagi on see, et kui klassis on käitumise poolelt hästi raske laps, siis ma ikkagi näen juba praegu, et kui sa heaga lapsega suhtled ja tema poole pöördud, kui ta käitub segavalt ja häirivalt, siis see ikkagi toimib, et seda jääb palju vähemaks.
Riskikäitumise ennetamine	Ennetab sõltuvusainete tarvitamist	Õp6	Oma eelmise klassiga, kus ma olin juba aasta ära õpetanud ja siis teises klassis hakkasin sügisel rakendama VEPAt, et seal olid väga suured muutused. Kui mingid konfliktid olid laste vahel juba esimeses klassis juba tekkinud, siis VEPA aitas tegelikult neid konflikte oluliselt vähendada. Mul on väike kontakt eelmise klassiga, et õpetajad ütlevad nad on hästi sellised kokkuhoidvad, ma ei tea, kas see on tänu VEPAle, et neil ei ole, näiteks suitsetamise või alkoholiga probleeme, kuigi nad on kaheteistkümne aastased noormehed ja kõik poisid, et ei ole selliseid probleeme, mis näiteks paralleelklassides, kus võrdlusena ei kasutatud VEPA metoodikat.

Kodeerimine, 2. hüpotees *Eriklassi õpetajate arvates motiveerivad positiivsed kogemused VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendamisel neid selle kasutamisega jätkama.*

Kategooria	Kood	Õpetaja	Tähenduslike üksuste näited
Positiivne mõju õpetajale	Hea kontakt õpilasega	Õp1, Õp3, Õp4, Õp5, Õp6	Võib-olla mind motiveerib nagu see, et ta on mind, see VEPA metoodika on nii palju aidanud. Kui nad olid väikesed, siis hästi keeruline oli see klass ja VEPAst oli nagu hästi palju kasu, et kuidagi see klass sai toimima.
	Ennast säästev õpetaja	Õp1, Õp2, Õp4, Õp5, Õp6	Minu jaoks on kõige olulisem see, mida see VEPA minuga tegi. Ma olin ikkagi läbi põlemas, aga siis sügisel tuli VEPA koolituse pakkumine ja pärast seda, kui ma hakkasin lastega teistmoodi suhtlema, siis see hakkas kuidagi mind hoopis hoidma, et mina olen hoopis omadega terves kohas ja heas kohas.
	Toetus ja koostöö	Õp1, Õp2, Õp3 Õp5	Mind on VEPA küll väga palju aidanud ja mul on hea meel, et see on meie kooli koolikultuuri ka sisse tulnud, et meie juhtkond on nagu hästi positiivne selle suhtes.
	Sisemine motivatsioon	Õp5, Õp6	Ma arvan, et mulle meeldib, et VEPA metoodikas on seda headust nii palju. See külg sobib mulle hästi, püüda näha ikkagi head, et see on hästi vastuvõetav.

	Õppetegevuse rikastamine	Õp3, Õp4	Võib-olla tunni ülesehitamine, et see juba tead, et seal tuleb VEPA mäng, näiteks, et saabki teha memme vigurit liikumispausina. Tulevad lihtsalt mõned head ideed, et kuidas saad kasutada neid.
Positiivne mõju õpilasele	Motivatsioon	Õp1 Õp2, Õp3, Õp5, Õp6	Motiveeribki see et, lastele meeldivad need. Nad näitavad üksteisele, ma näen, et nad on omaks võtnud, et kui lastele see meeldib, et siis see ju motiveerib ennast ka nagu jätkama.
	Eneseregulatsiooni oskuste areng	Õp5, Õp6	Ma näen, kui efektiivne tegelikult see on, sa saad absoluutselt igal pool kasutada, kui käime õppekäikudel, siis samamoodi need VEPA käed, VEPA jalad, suupill, kogu see sõnavara. Kui on kontsert ja mina istun pingirea ühes otsas ja lapsed on teises otsas ja ma näen, et keegi jutustab, siis silmside ning näitan null hääle käemärki ja laps saab kohe aru, mida tuleb teha.
	Pingutamine	Õp5, Õp6	Ja mida ma märkasin, oli see, et tundides, kui VEPA mängu mängisin, siis oli ikka see tunni tõhusus ikka super, et see kümme või viis minutit VEPA mängu andis nii häid tulemusi; me jõudsimegi tunnis sinnani, kuhu me tahtsime jõuda, lapsed võtsid meeletult

		ennast kokku, et minu jaoks on VEPA ikkagi hästi-hästi oluline.
Enesekindluse tõus	Õp6	Meie klassis oli õpilane, kes alguses ei suutnud üldse kiidusid vastu võtta. Kui lugesin talle kiidu ette, siis tema peitis enda pea laua alla või, kui ma andsin kiidu, siis rebis selle katki või jooksis klassist välja. Aga ta õppis aasta lõpuks ikkagi kiidut vastu võtma, et tal lõpuks nagu läks see nagu naerule

Kodeerimine 3. hüpotees *Eriklassi õpetajad peavad vajalikuks VEPA Käitumisoskuste Mängu algelementide kohandamist, et neid oma õppetegevusega siduda.*

Kategooria	Kood	Õpetaja	Täenduslike üksuste näited
VEPA elementide kohandamine	Näidise andmine	Õp1	Kiidude kirjutamine on natuke raske, et siis ma olen teinud neile sellise kiidude spikri, kus on erinevad variandid, mida sa võid nagu kirjutada, et siis ta saab sealt valida ja kirjutada.
	Elementide kasutussageduse vähendamine	Õp3, Õp4	Ma ei võta liiga palju elemente korraga, võtan ühekaupa. Ma olen küll võtnud mitu korraga ja siis ei tulnud sellest midagi välja.
	Erivajadusega lapsest lähtumine	Õp1, Õp2, Õp3, Õp4,	No kindlasti on vaja ja eriti just toimetulekuklassidele ja autismispektri häirega lastele. Ma olen ka oma mentoriga arutanud

	Õp6	just seda ümberlülitamise teemat, üleminekut sellele memme vigurile, et kuivõrd see on tõhus nagu autismispektrihäirega lastele. Jah, on vajalik et, et antud nii-öelda eriklassis kuulmispuudega lastele kindlasti on vaja teatud elemente kohandada, aga mitte kõiki, aga kindlasti on vaja neid kohandada.
Visualiseerimine	Õp6, Õp2	Meil on pildikaardid kokkulepete tegemiseks, kuna meil on kõnepuudega lapsed, siis nad ei suuda ennast alati kõige paremini väljendada, siis aeg-ajalt kasutan neid pildikaarte, et need päris hästi toimivad. Seal on pilt ja märksõna juures, et mida peab tegema, et see on väga hea asi.
Elemendi asendamine	Õp5	Vahepeal oleme teinud, et see laps, kes tuleb loosima, et ta saab valida, kas teeme memme vigurit või Just Dance liikumispausi.
Elemendi kõrvale jätmine	Õp4	Praegu on jäänud kõrvale nimepulgad, aga ma ei ütleks, et seda kõrvale jätta. Lihtsalt, kui grupp on väga väike, siis ei ole sellel erilist mõtet.
Elementide valiku täiendamine	Õp1	Memme vigurid, et neid tuleb nagu ise juurde mõelda. Nad ei

			taha teha mingeid titekaid asju, mida nad on hästi palju teinud.
VEPA mängu kohandamine	Punktiarvestuse muutmine	Õp1 Õp2 Õp5	Ma teen küll täiesti ise, ma ei kasuta VEPA metoodika arvestust, mis tundub mulle nagu keeruline. Me teeme niimoodi, et kes on mängu võitnud, see saab kolm punkti, näiteks kui on kolm tiimi klassis ja kui kõik võidavad, siis saamegi üheksa punkti, et see oleks hästi lihtne.
	Mänguaja kohandamine	Õp5	Vahel olen aega juurde pannud, et see võib last mõjutada ka, kui ta ei jõua seda ülesannet lõpuni. Mõnele on vahel see natukene raske, et ei jõudnud oma tööga lõpuni.
	Meeskondade moodustamine	Õp6	Üks laps kippus mängude ajal olema spleemija ja teda meeskondadesse väga ei tahtud sellepärast. Lõpuks tegin nii et tema oli omaette meeskonnas, alguses oli natuke vaja seda selgitada teistele, teised tahtsid siis ka kõik olla oma meeskonnas, aga siis rääkisime asjad selgeks, et tema on üksinda praegu, aga ühel hetkel tuleb meie meeskonda tagasi.

VEPA sõnavara kohandamine	VEPA sõnavara kõrvale jätmine	Õp2	Sõna spleem, siis ma näiteks selliseid sõnu kuulmispuudega lastega ei kasuta, see on infomüra nende jaoks, me alles õpime algtasemel sõnavara. Siis lihtsalt ongi see naerunägu ja kurb nägu, et siis ta saab aru, kas läks hästi või halvasti või näitame käemärki.
---------------------------	-------------------------------	-----	--

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anu Nadel,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Õpetajate ja eripedagoogi koostöö seoses õpilaste sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega: kogemused ja ootused ühe kooli näitel”, mille juhendaja on Tea Ausin, 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 Nadel

12.01.2024