

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Sanna Savi

TEACCH PROGRAMMI STRUKTUREERITUD ÕPPE ELEMENTIDE RAKENDAMISE
MÕJU AUTISMISPEKTRI HÄIREGA LASTE TOIMETULEKULE KOOLIEELSES
LASTEASUTUSES

Magistritöö

Juhendaja: nooremlektor Kristina Kutsar

Tartu 2024

Kokkuvõte

TEACCH programmi struktureeritud õppe elementide rakendamise mõju autismispektri häirega laste toimetulekule koolieelses lasteasutuses

Antud magistritöö eesmärk oli rakendada TEACCH programmi struktureeritud õppe (SÕ) elemente (töösüsteemid, päevakava) pervasiivsete arenguhäiretega laste rühmas 4- ja 6-aastase lapsega ja anda ülevaade elementide rakendamisest ja mõjust nende iseseisvusele, koostöövalmidusele ja ebasobiva käitumise sagedusele. Õpetajate sõnul oli nende jaoks päevakava ja töösüsteemi rakendamine liigselt ressursi nõudev. Tõenäoliselt peaks õpetajaid pikemalt ning intensiivsemalt toetama protsessi käigus. Sekkumise rakendamine piirdus ajaga, mil rühma eripedagoog sai individuaalselt lastega tegeleda. Sekkumise jooksul tõusis mõlema lapse päevakava ja töösüsteemi raskusaste ja kasutamise iseseisvus. Mõlema lapse puhul toimusid edasiminekid iseseisvuses, koostöövalmiduses ning ebasobiva käitumise sageduses. Positiivsete muutuste põhjusteks võivad lisaks SÕ rakendamisele olla ka teised tegurid.

Märksõnad: TEACCH, autismispektri häire, alusharidus

Abstract

The impact of the implementation of the structured learning elements of the TEACCH program on the coping of children with autism spectrum disorder in a preschool

The aim of this master's thesis was to apply elements of the TEACCH program's structured teaching (ST) (work systems, schedules) in a kindergarten group of children with pervasive developmental disorders, specifically a 4-year-old and a 6-year-old, and to provide an overview of their impact on independence, cooperation, and inappropriate behavior. Teachers found implementing the schedule and work system resource-demanding, limiting intervention to when the special education teacher could work individually with the children. Teachers likely need more extensive initial support. During the intervention, both children increased their use of the schedule and work system independently. Both showed progress in independence, cooperation, and reduced inappropriate behavior. Besides ST, other factors may have also contributed to positive changes.

Keywords: TEACCH, autism spectrum disorder, preschool

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	7
1.1. Autismispektri häire definitsioon	7
1.2. Autismi olemuse kirjeldus	8
1.3. TEACCH programm ja struktureeritud õpe	13
Probleemipüstitus	18
2. Tegevusuuring	19
2.1. Valim	19
2.2. Uurimise protseduur	23
2.3. Sekkumise rakendamine	25
2.4. Sekkumise rakendamise tulemuslikkus	55
2.5. Uuringu läbiviimisega seotud eetilised aspektid	60
Arutelu	61
Tänuõnad	64
Autorsuse kinnitus	65
Kasutatud kirjandus	66
Lisad	73

Sissejuhatus

Haridusvaldkonna arengukavas (Haridusvaldkonna arengukava..., 2021) on sihiks seatud õigus kvaliteetsele ja kaasavale haridusele. Arengulise erivajadusega laste puhul võib teekond lasteaias alata aga erirühmas mitte tava- või sobitusrühmas. Näiteks olukorras, mil lapse arengutase erineb omavanuste laste tasemest oluliselt ning keskkonna ja õppe kohandamine lapsele vastavaks on äärmiselt keeruline. Erivajadustega laste õpetamine eri asutustes või rühmades võimaldab tagada neile maksimaalselt sobiva keskkonna ning individuaalse lähenemise (Kulderknupp, 2009). Tänu sobilikule toetamisele võib laps omandada oskused, et toime tulla kaasavas keskkonnas.

Erirühmas peaks õppimine olema toetatud ja õpivõimalused peaksid vastama õppijate võimetele ja vajadustele (Haridusvaldkonna arengukava..., 2021). Erirühmas töötavad õpetajad peaksid vastama kvalifikatsiooninõuetele, milleks on kõrgharidus, eripedagoogilised ja pedagoogilised kompetentsid ning eesti keele oskus vastavalt keeleseaduses ja selle alusel kehtestatud nõuetele (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2024). Paraku ei ole erirühmas töötavatel õpetajatel alati vajalikud kompetentsid ja kui isegi on, siis nad ei pruugi rakendada lapse toetamiseks vajalikke võtteid (Markvart, 2018). Õpetajaid peaks igas rühmas toetama ka tugispetsialistid, sh eripedagoogid (KELS, 2024).

Koolieelse lasteasutuse seadusest (2024) tulenevalt on võimalikud erirühmad järgmised: kehapuudega laste rühm, tasandusrühm, arendusrühm, meelepuudega laste rühm, liitpuudega laste rühm ning pervasiivsete arenguhäiretega laste rühm. Viimases saavad käia autismi diagnoosiga lapsed. Autismi esinemissagedus on aastatega oluliselt tõusnud (World Health Organisation, 2023). Seega on äärmiselt oluline, et autistlike lastega tegelevad spetsialistid teaksid autismi eripära ning oskaksid autiste toetada. Reed (2016) toob välja, et nende laste toetamisel peavad õpetajad olema piisavalt pädevad, et toetada autistide toimetulekut meetodite ja võtetega, mis on teaduspõhised ja lapsi austavad. Parimad sekkumised on need, mis kohandavad keskkonda selliseks, kus autist on võimeline saavutama oma potentsiaali. Kui keskkond on sobimatu, siis rõhutame lapse puudusi ning ta kogeb enamasti ebaõnnestumisi.

Autistidel on sageli raskusi ülesannete sooritamise algatamisega, ülesannete iseseisva sooritamise ning lõpule viimisega. Need probleemid esinevad olukordades,

kui laps ei oska ülesandeid sooritada, kuid ka siis, kui ülesanne on lapse jaoks jõukohane (Zhou *et al.*, 2024). See mõjutab otseselt oskuste omandamist ning probleemkäitumise ennetamist (Mayer *et al.*, 2012). Lisaks on suureks probleemiks kõrge ärevus, mis on sageli tingitud päeva tegevuste ülevaate puudumisest ning suutmatusest püsida tegevuse juures (Ashburner *et al.*, 2010). Mõlemad probleemvaldkonnad mõjutavad oluliselt lapse potentsiaali saavutamise nii hariduses, tööalaselt kui ka peres (Pierce & Schreibman, 1994). Selleks, et õpetajad toetaks parimal viisil autiste ning varajase sekkumine oleks võimalikult efektiivne, on vaja, et erirühmade õpetajad oleksid kursis tõendus põhiste lähenemistega (Haridusvaldkonna arengukava..., 2021).

Üheks levinud lähenemiseks on TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) programm ning täpsemalt programmi üheks alustalaks oleva struktureeritud õppe (SÕ) elementide kasutamine (Gresham *et al.*, 1999). Nendeks on füüsilise keskkonna struktureerimine, päevakava ja töösüsteemi kasutamine ning ülesannete visualiseerimine (Mesibov *et al.*, 2004). Uuringud on näidanud, et TEACCH programmis osalemine on efektiivne lapse arengu toetamiseks erinevates valdkondades (Sanz-Cervera *et al.*, 2018; Zeng *et al.*, 2021). Zhou jt (2024) poolt läbiviidud metaanalüüsis jõuti järeldusele, et TEACCH programmi struktureeritud õpe sobib väga erineva taustaga lastele (vanus, sugu, toimetuleku tase, erinevad keskkonnad, erineva taustaga läbiviijad) ning toetab oluliselt iseseisvust ülesannete sooritamisel. Kõige rohkem uuringuid autismi sekkumise vallas on tehtud lastega vanuses 3-14a. Vaatamata sellele on vähe uuringuid TEACCHi programmi struktureeritud õppe rakendamisele koolieelses haridusasutuses (Sanz- Cervera *et al.*, 2018).

Eestis on TEACCH programmi SÕ elementide rakendamist uuritud vähe ning peamiseks fookuseks on olnud SÕ elementide rakendamine koolis. Tupits (2012) uuris TEACCH programmi mõju eesti keele õppekavas ettenähtud oskuste ja teadmiste õppimisele 3. klassi laste seas, kellel on autismi diagnoos. Tupits leidis, et TEACCHi mõju akadeemilisele edukusele oli vähene, kuid autor tõi välja, et enamikel juhtudel paranes laste käitumine, iseseisvus ning suurenes soov koolis käia ja õppida. Koval (2023) uuris, milliseid efektiivseid strateegiaid rakendatakse inglise keele kui teise keele õpetamisel. Autor kohandas SÕ elementidele tuginedes tööraamatu ülesandeid ning tõi tuginedes teooriale näiteid, kuidas kasutada strateegiaid materjali ja keskkonna kohandamiseks autistidele sobivaks. Lasteaeda

puudutavates uuringutes on uuritud pigem üldiselt, milliseid lähenemisi lasteaedades kasutatakse (Postak, 2015; Luik, 2015; Markvart, 2018). Markvart (2018) uuris oma töös kasvukeskkonna kohandamist autismiga lapsele nii tava-, sobitus-, kui ka tasandusrühmas. Autor tõi oma töös välja, et visualiseerimsvahendite kasutamise osas esines suur erinevus kirjanduse ja uuringu tulemuste vahel. See tähendab, et kuigi kirjanduses soovitatakse visualiseerimist, siis rühmades rakendatakse seda vähe. Keskkonna kohandamise osas tõi autor välja, et ei kasutatud näiteks päevakava visualiseerimist, keskuste tähistamist ja üleminekute toetamist. Lisaks eelmainitud uurimustele leidub ka neid, milles on rakendatud õppe struktureerimist lasteaia rühmas (Antsi, 2013; Kurismann, 2013). Kurismann (2013) leidis, et tema juhtumiuuringus osalenud 6-aastase lapse jaoks olid vajalikud ning kasulikud rühmaruumi struktureerimine tegevusvaldkondade kaupa ning päevakava visualiseerimine piktogrammide toel. Tänu muudatustele toimus suur edasimineku lapse arengulises vanuses.

Kuna TEACCH programmi SÕ-1 on positiivne mõju autistide iseseisvusele (Zhou *et al.*, 2024) ning ärevuse vähendamisele (Ashburner *et al.*, 2010), on oluline uurida põhjalikumalt SÕ rakendamist lasteaias, kuna just varajane sekkumine annab parimaid tulemusi lapse arendamisel (Centers for Disease..., 2024).

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Autismispektri häire definitsioon

Autismi olemuse kirjeldamisel võib lähtuda üldjoontes kahest lähenemisest, meditsiinilisest diagnostikast ja sotsiaalsest mudelist.

Eestis kasutatakse meditsiinisüsteemis autismispektri häire diagnoosimiseks veel Rahvusvaheline Haiguste Klassifikatsiooni 10. versiooni (RHK-10), mis on maailmas kasutusel aastast 1992. Selle klassifikaatori järgi kuulub autism pervasiivsete arenguhäirete alla. RHK-10 (1992) järgi avaldub pervasiivne arenguhäire eelkõige kommunikatsiooni raskustes (sh vastastikune sotsiaalne mõjutamine, suhtlemise kvalitatiivne kahjustus), millega kaasneb huvide ja tegevusaktiivsuse piiratus, stereotüüpsus ja monotoonne kordus.

Pervasiivsete arenguhäirete all on autismi puudutavateks diagnoosideks *lapse autism* (lapse käitumine langeb täielikult kokku tüüpilise autismi tunnustega, mis avalduvad enne 3ndat eluaastat), *atüüpiline autism* (käitumismuster langeb enamjaolt kokku tüüpilise autismi kriteeriumitega, kuid mitte piisavalt) ning *Aspergeri sündroom* (lapsel puudub keele ja kognitiivse arengu mahajäämus, avaldumine enne 3ndat eluaastat, kõne kommunikatiivne funktsioon on piiratud).

RHK uuemas versioonis (ICD-11 – *International Classification of Diseases 11th*, 2019), mis on kasutusel alates 01.01.2022, on autismi peatükis termin autismispektri häire. Eestis seda versiooni veel kasutusel ei ole, kuna käimas on tõlketööd, kuid psühhiaatrid saavad uut klassifikatsiooni diagnoosimisel arvestada (Tervise Arengu Instituut, *s.a.*). RHK-11 järgi on autismispektri häirele omased püsivad puudujäägid algatada ja hoida vastastikust suhtlust. Lisaks on nii käitumine, tegevused kui ka huvid on piiratud, korduvad ja pändumatud ning selgelt ebatüüpilised sõltuvalt vanusest ja sotsiokultuurist. Häire võib ilmned a arengu jooksul, kuid enamasti on ilmingud olemas juba varases lapseas.

RHK-11 (2019) järgi liigitatakse erinevaid vorme vastavalt kognitiivsele võimekusele ja kõne arengu tasemele. Kõne arengu taset saab hinnata ka viipekeeles. Autismispektri häire viis peamist vormi võivad esineda: 1) vähese kõne arengu mahajäämusega või eakohase kõnearenguga ning kognitiivse mahajäämuseta 2) vähese kõne arengu mahajäämusega või eakohase kõnearenguga ning kognitiivse

mahajäämusega 3) kõnearengu mahajäämuse ja kognitiivse mahajäämusega 4) kõnearengu mahajäämuse ja kognitiivse mahajäämusega 5) kõneta ja kognitiivse mahajäämusega. Selline diagnoosimine annab suunised autistlike inimestega tegelejatele sekkumistrateegiate osas ning võimaluse luua ühtlasemaid gruppe autistlike inimeste arengu toetamiseks.

Teine lähenemine lähtub sotsiaalsest mudelist (Hunt & Procyshyn, 2024), mille aluseks on Austraalia sotsioloogi Judy Singeri töö. 1990-ndatel aastatel algatas Singer ühiskondliku liikumise, mille definitsiooni kohaselt kõik inimesed moodustavad neuroloogiliselt mitmekesise (*neurological diversity*) grupi, kuna kõigi ajud on erinevad (võrreldav sõrmejälgedega). Selle sees eristatakse neurotüüpilisi (*neurotypical*) ja neuroerinevaid (*neurodivergent*) inimesi. Autistid kuuluvad selle lähenemise järgi neuroerinevasse alagruppi, sest nende erinevused aju ülesehituses ning funktsioneerimises võrreldes neurotüüpiliste inimestega on niivõrd suured, et see mõjutab oluliselt nende igapäevast toimetulekut. Välja võib tuua, et autistidel esineb teatud ajupiirkondade vahel rohkem ühendusi ning teiste vahel vähem ühendusi (Benabdallah *et al.*, 2020), suurenenud hipokampus (Barnea-Goraly, 2014), samuti on leitud, et autistide ajukoos esineb pea igas piirkonnas rohkem kurde võrreldes neurotüüpiliste inimestega (Gonzalez *et al.*, 2024).

Neurodiversiteedist lähtudes ei tohiks neuroloogilisi erinevusi käsitleda haiguse või puudujäägina. Neuroerinevatel inimestel on omad tugevused, tänu millele saavad nad panustada ühiskonna arengusse ning heolusse ning raskused, mille tõttu vajavad hea elukvaliteedi saavutamiseks piisavalt abi (Schuck *et al.*, 2021).

Sõltumata autismi definitsioonist, avalduvad autistide tugevused ning raskused sarnastes valdkondades, millest saab nende toetamisel lähtuda. Samas tuleb abistamise käigus arvestada ka individuaalsete erinevustega, et tehtavad kohandused toetaksid inimeste arengut ja heaolu.

1.2. Autismi olemuse kirjeldus

Autistide parimaks toetamiseks tuleb mõista nende eripärasid. Tänapäeval on nii mõnedki varasemalt õigeks peetud teooriad ümber lükatud, sh tsentraalse koherentsi nõrkus, täpsemalt selle esinemispõhjus (Noens & Berckelaer-Onnes, 2008), ekstreemse meesaju teooria (Krahn & Fenton, 2012) ning meeleteooria (Altschuler & Faja, 2022) ning nende asemel keskendutakse enam sensorsete stiimulite tajumise ja

töötlemise, kõne ja keel, sotsiaalse suhtlemise, tähelepanu, huvide, käitumise (motoorne stereotüüpsus), täidesaatvate funktsioonide eripäradele. Järgnevalt kirjeldatakse neid täpsemalt.

Sageli näeme lastel käitumisi, mis viitavad autismile. Eripärad käitumises võivad ilmnedagi mitmetel põhjustel. Sageli on põhjuseks **sensoorse stiimuli tajumise ja töötlemise eripärad**. Oma kehast ja keskkonnast saame sensoorset sisendit läbi kaheksa sensoorse süsteemi: nägemine, kuulmine, haistmine, maitmine, kompimine, vestibulaarne (tasakaal, orientatsioon), propriotseptioon ehk süvatundlikkus (lihaste ja liigeste positsioon, asukoht ja liikumine), interotseptioon ehk sisetundlikkus (nälg, janu jne) (Fernandez-Prieto *et al.*, 2021). Autismi puhul esineb ebatüüpilisi ilminguid järgmistes aspektides (Schaaf *et al.*, 2022): sensoorse stiimuli tajumine (märkamine, eristamine, iseloomustamine, sensoorse informatsiooni äratundmine), mitme sensoorse sisendi integreerimine (kahe või enama sisendi samaaegne tajumine), sensoorse informatsiooni kasutamine planeerimisel ja tegevuste sooritamisel, sensomotoorse funktsiooni raskused (tasakaal, bilateraalne motoorne koordinatsioon, visuaalmotoorsed oskused), reaktsioonid sensoorsele stiimulile (nii hüpo- kui ka hüperreaktiivsus, sensoorse stiimuli otsimine). Need kõik mõjutavad inimese igapäevast toimetulekut ning selle tulemusel näeme ka erisusi käitumises, sh enesestimulatsiooni, stereotüüpset käitumist.

Enesestimulatsioon ehk stimmimine aitab lapsel end reguleerida olukordades, kus ta peab toime tulema tugeva emotsiooniga (ärevus, hirm), kui keskkonnas esineb tugev sensoorne stiimul või kui laps vajab sensoorset stimulatsiooni (Masiran, 2018). Seega tegemist on autisti jaoks äärmiselt olulise toimetulekumehanismiga, mida ei tohiks takistada. Stimmimine võib välja näha kui kõigutamine, sõrmede lehvitamine silmade ees, külje pealt vaatamine, hüppamine, fraaside kordamine jne. Kuid see võib olla ka nii endale kui teistele ohtlik käitumine, nt pea löömine vastu seina, enda hammustamine. Sel juhul tuleks tegeleda põhjusega, miks laps püüab end aidata sellise käitumisega ning vajadusel muuta keskkonda või pakkuda alternatiivkäitumist (Delahooke, 2019). Täiskasvanute autistide puhul ei pruugi need käitumised enam nii nähtavad olla, kuna nad on õppinud sotsiaalselt aktsepteeritaval moel käituma, kuid vajadus stimmide järele säilib ka täiskasvanuna (Charlton *et al.*, 2021).

Korduva piiratud käitumise alla paigutatakse ka kajakõne ehk eholaalia. Tegemist on vokalisatsioonide, sõnade või fraasidega, mida inimene kordab koheselt või hilinemisega ning millel puudub kommunikatiivne funktsioon (ICD-11, 2019).

Blackburn jt (2023) toovad aga välja, et kajakõnet tuleks käsitleda kui funktsionaalset suhtlemist ning selle vähendamisele suunatud sekkumiste osas peab olema ettevaatlik, sest need pole tõendus põhised.

Üheks autismi tunnuseks on ka **atüüpilisus tähelepanu osas** (Ashinoff & Abu-Akel, 2021). Tähelepanu eripärade kirjeldamisel kasutatakse monotropismi teooriat (Murray *et al.*, 2005). Selle kohaselt on autistide tähelepanu võimalik kirjeldada hüperfookuse ning vooseisundiga (*flow state*) (Rapaport *et al.*, 2023). Monotropism selgitab ka autistide **huvide eripära**: autist tunneb korraka huvi mõne teema vastu, kuid huvi on äärmiselt intensiivne (Murray *et al.*, 2005). Kui huvi teema vastu ammendub, siis köidab autisti järgmine teema. Autistide tähelepanu kirjeldamisel tuuakse välja ka nn kleepuvat tähelepanu (*sticky attention*) ehk aeglast lahtiühendumist stiimulist (*disengagement from stimuli*) (Keehn *et al.*, 2019). Mõlemad eripärad mõjutavad lapse toimetulekut nii positiivselt kui ka negatiivselt. Ühelt poolt võimaldavad need autistil hästi keskenduda ning püsida teema juures, kuid teisalt ilmnevad raskused ümberlülitumisel järgmistele tegevustele (Dwyer *et al.*, 2024).

Autistid moodustavad **kõne** osas heterogeense rühma, mis tähendab, et rühmasisesed erinevused võivad olla väga suured. On autistlikke lapsi, kes ei kõnele verbaalselt üldse ning samas on neid, kelle kõne on suurepärasel tasemel (Broome *et al.*, 2021). Heterogeensuse tõttu on keeruline kirjeldada autistide kõne eripärasid. On leitud, et nad produtseerivad kõne-eelsel perioodil vähem konsonante, samuti esineb vähem kanoonilist lalinat, rohkem on mittekõnelisi vokalisatsioone (nt kilkeid) (Plumb & Wetherby, 2013). Mõistlik on siiski jagada autistid kõne ja keele arengu osas kolme gruppi võttes arvesse järgmisi tunnuseid:

retseptiivne kõne, ekspressiivne kõne, žestid, kõne areng. Esimese grupi puhul on kõik tunnused kõrgel tasemel, teisel on retseptiivne kõne ning žestid kõrgel tasemel ning ekspressiivne kõne ja kõne areng madalal tasemel. Kolmandal grupil on kõik tunnused madalal tasemel (Broome *et al.*, 2021).

Keeleline areng jaguneb kolmeks valdkonnaks: sõnavara, keeleline vorm (fonoloogia, morfoloogia, süntaks, keeleline tähendus (*compositional semantics*), pragmaatika. Autismi puhul esinevad erisused pea kõigis valdkondades, kuid erisuste iseloom varieerub indiviiditi oluliselt ning uuringutega on leitud väga vastakaid tulemusi (Schaeffer *et al.*, 2023). Lisaks on kahe esimese valdkonna puhul keeruline teha keeleüleseid järeldusi keelespetsiifiliste erinevuste tõttu (Mäkinen *et al.*, 2014).

Kolmas valdkond, pragmaatika, puudutab järgmisi aspekte: vestluspartneri vihjete, sh kaudselt esitatud info, ning teiste vaatepunkti mõistmine, enda ja teiste tunnete mõistmine, vooruvahetus, teema juures püsimine, teema arendamine ning teema-reema eristamine, paralingvistiliste suhtlusvahendite mõistmine ja kasutamine (Tager-Flusberg, 2000). Pragmatika osas on tulemused järjepidevamad ning ollakse nõus, et autistidel esinevad alati raskused mõnes pragmaatika aspektis, kuid mitte kõigis nagu varasemalt arvati. Üks sagedasemaid raskusi on asesõnade liigne või väär kasutamine ning see mõjutab suhtlemist olulisel määral. On leitud, et autistid, kellel on keele vormiline külg hästi arenenud, on sellised pragmaatilised aspektid nagu mittesõnasõnaliste ja kujundlike väljendite, metafooride, ironia mõistmine, eakohasel tasemel (Schaeffer *et al.*, 2023). Pragmaatilised oskused on keele vormilise külje ja sotsiaalsete oskuste ühendavaks lüliks (Volden *et al.*, 2009).

Autiste võib eristada neurotüüpilistest inimestest **suhtlemine**. Mitmed teadlased on järeldanud, et suhtlussituatsiooni eripärad tulenevad peamiselt pragmaatiliste oskuste eripäradest (sh pilkkontakt, vooruvahetus, emotsioonide ja kehakeele mõistmine) (Shaked & Yirmiya, 2003; Tager-Flusberg, 2003; Tierney *et al.*, 2020). Tänapäeval on suhtlemise eripära ja raskuste põhjuseid laiendatud. Näiteks sensoorse informatsiooni tajumise ja töötlemise eripärade tõttu ei suuda autistid vestluse ajal pilkkontakti hoida, samal ajal muus kohas pilgu hoidmine toetab nende keskendumisvõimet partneri kõnele. Kui keskkonnas on tugev stiimul, siis võib ka see takistada vestluspartneri kuulamist ning teemas püsimist (Garvey *et al.*, 2024). Mõlema näite puhul võib seose luua autistide endi poolt pooldatud intensiivse maailma teooriaga. Selle kohaselt on nende aju hüperfunktsioneeriv ning sellest tulenevad ka paljud raskused, sh suhtlemisel (Markram & Markram, 2010). Nad tajuvad partneriga suhtlemisel liiga palju stiimuleid ning muutuvad seetõttu ärevaks ja tunnevad partneriga suhtlemisel hirmu. Lisaks selgitab antud teooria empaatia (isegi ülitugeva empaatia) olemasolu autistidel, mis toetab autistide endi kogemusi (Rizzo & Röck, 2021). Seega kui varasemalt arvati, et autistlikel inimestel on vähene suhtlussoov, siis tänaseks on see arvamus ümber lükatud ning saab öelda, et autistid suhtlevad lihtsalt teisel viisil võrreldes neurotüüpiliste inimestega ning nad on ümbritsevate inimeste suhtes empaatilised (Jaswal & Akhtar, 2019).

Sotsiaalne suhtlemine on alati kahepoolne protsess, kuid varasemad uuringud on keskendunud enamasti autistide puudustele suhtlemisel (Sasson *et al.*, 2017). Mitmed uuringud on näidanud, et suhtlemisraskused ei ilmne, kui omavahel suhtlevad

autistid (Crompton *et al.*, 2020). Kuid autistide ja mitteautistide vahelise suhtlemise puhul esinevad raskused mõlemal osapoolel: autistidel on raske mõista neurotüüpilisi, kuid neurotüüpilistel on samuti raske mõista autiste. Sellele nähtusele on Milton (2012) andnud nimetuse topelt- empaatia probleem (double-empathy problem). Järgnevalt kirjeldatakse mõningaid probleemkohti. Neurotüüpilised inimesed otsustavad audio-visuaalse esmamulje põhjal väga kiiresti, kas nad soovivad teise inimesega suhelda või mitte ning millist laadi interaktsioon partneriga tuleb. Sama põhimõtte kehtib ka autistidega suheldes - mitteautist otsustab kiiresti, et ei soovi autistiga suhelda, kuid kirjaliku suhtluse puhul sellist välistamist ei toimu (Sasson *et al.*, 2017). Neurotüüpilistel inimestel on raske määratleda, mis vaimses seisundis autist on (Cook *et al.*, 2016) ja tõlgendada nende emotsioone (Sheppard *et al.*, 2016).

Paljude neuroerinevuste puhul on ühiseks jooneks **täidesaatvate funktsioonide** (TSF) nõrkus (Boxhoorn *et al.*, 2018). Tegemist on kõrgema taseme kognitiivsete oskuste ja protsessiga, mis on seotud järgmiste oskustega: otsustamine, planeerimine, eesmärgi suunas liikumine, emotsioonide ja käitumise regulatsioon, paindlikkuse säilitamine muutuv olukorras või raskuste esinemisel (Wotherspoon *et al.*, 2024). Seega TSF-de alla kuuluvad oskused mõjutavad oluliselt igapäeva elu, sh tervist, akadeemilisi ja tööalaseid saavutusi (Shaw *et al.*, 2012). Uusimad uuringud leidsid, et eelkooliealistel autistlikel lastel on TSF madalamal tasemel kui nendel lastel, kellel puudus autism. Lisaks leiti, et mida suurem on düsfunktsioon selles vallas, seda väljendunumad on autismi tunnused (Ko *et al.*, 2024), väljatoomist väärilise asjaolu, et TSF-l on autismi puhul vahendaja roll sensoorse töötamise ja käitumise vahel (Fernandez-Prieto *et al.*, 2021). Autistide uurimisel on ilmnunud raskused järgmistes protsessides: pidurdusprotsessid (impulsikontroll, tähelepanu koondamine, ebasobivate käitumiste pidurdamine), kognitiivne paindlikkus (ühelt ülesandelt teisele ümberlülitumine), emotsioonide kontroll, planeerimine (tegevuse etappide järjestamine, eesmärkide seadmine), materjalide organiseerimine ning nendest ülevaate omamine (Villagrasa *et al.*, 2024).

1.3. TEACCH programm ja struktureeritud õpe

Autistide toetamiseks on välja töötatud mitmeid sekkumismeetodeid, - programme. Enamasti jagunevad nad kolmeks – sekkumised, mis keskenduvad kõne toetamisele (More than Words, PECS), käitumise modifitseerimisele (ABA) ja keskkonna kohandamisele (TEACCH) (Howard et al., 2014). Antud töös keskendutakse just keskkonna kohandamise sekkumisele, täpsemalt TEACCH programmi struktureeritud õppe elementide rakendamisele. Järgnevalt kirjeldatakse antud programmi ning selle olulisemaid aspekte tuginedes Mesibovi jt (2004) tööle.

Tegemist on Põhja-Carolinast alguse saanud programmiga, mis pakub mitmekülseid teenuseid, uuringuid ja professionaalset abi igas eas autistidele. Programmi asusid Eric Schopler ja Robert J. Reichler 1966. aastal. Koos programmi rakendamisega töötati välja vajalikud hindamisvahendid – CARS (Childhood Autism Rating Scale), PEP (Psychoeducational Profile), AAPEP (Adolescent and Adult Psychoeducational Profile). Programmis puudub kindel õppeplaan, sest eesmärgiks on individuaalne lähenemine. TEACCHi on võimalik rakendada nii koolis kui ka kodus ning seda saavad läbi viia koolitatud õpetajad ja vanemad. Programmi alustaladeks on struktureeritud õpe, koostöö vanemate ja teiste spetsialistide vahel ning individuaalsusega arvestamine. Järgnevalt kirjeldatakse neid põhjalikumalt.

Koostöö vanemate ja spetsialistide vahel – TEACCH programmi järgi on lapsevanemad need, kes tunnevad oma last kõige paremini ning oskavad teha lapse käitumise põhjal järeldusi põhjuste jms osas. Seega on äärmiselt vajalik kaasata spetsialistidel arendustööse ka vanemad.

Individuaalsusega arvestamine – õpetaja peab oskama autisti isiksust aktsepteerida ja austada. Õpetaja peab arvestama õpilase individuaalse taseme, andekuste, huvide, iseloomu, veidruse ja potentsiaaliga.

Struktureeritud õpe – lähenemisviis, millega saab toetada autisti oskuste arengut ning muuta keskkonda tema jaoks kergemini mõistetavamaks ja sobilikumaks. SÕ toetub teadmiste autistide neuroloogilistest eripäradest, toetab sellest tulenevaid puudujääke ning asetab rõhu õpilase tugevustele ja huvidele õppetöö planeerimisel ja läbiviimisel. SÕ koosneb kolmest printsiibist: läbimõeldud ja kestav hindamine, tugevustele ja huvidele tuginemine, koostöö perega. Selle eesmärgiks on õpetada, et olukordadel on tähendus ning nad on etteaimatavad. See teadmine aitab

identifitseerida ümbritsevas maailmas esinevaid seosed ja neid mõista. Õpilastele on vaja õpetada ka oskusi ja teadmisi, mis võimaldavad neil võimalikult iseseisva toimetuleku täiskasvanuna. SÕ elemendid on füüsilise keskkonna organiseerimine, visuaalsed kavad, töösüsteemid, visuaalselt struktureeritud ülesanded. Järgnevalt kirjeldatakse täpsemalt nende sisu.

Füüsilise keskkonna organiseerimine (*physical structure*) muudab keskkonna arusaadavaks, huvitavaks ja hõlpsasti kohaldatavaks. Selle all mõistetakse esemete ja erinevate alade paigutust (mänguala, söömiskoht, individuaaltöö, grupitöö jne) ning nende selget eraldamist, piiritlemist. Kui järjepidevalt kasutada kindlaid alasid kindlateks tegevusteks, eristada neid alasid selgelt, hoida keskkond ebavajalikest esemetest puhtana, aitame lapsel mõista keskkonda, mida temalt oodatakse ja aitame suunata lapse tähelepanu olulistele aspektidele. Keskkond, mis on organiseeritud, aitab lapsel arendada oma organiseerimisoskusi.

Visuaalsed kavad (*visual schedules*) aitavad tagada selgust eesootavate tegevuste osas. Laps näeb, mida ta peab tegema ning mis järjekorras. Lisaks aitavad visuaalsed kavad lapsel tajuda eraldiseisvaid sündmusi ja tegevusi ning näha ka nendevahelisi seoseid. Tänu etteaimatavusele väheneb lapse ärevust ja frustratsiooni. See omakorda suurendab iseseisvust, parendab ümberlülitumist ühelt tegevuselt teisele, aitab lapsel algatada ning lõpule viia tegevusi. Kavad õpetavad lapsele ka paindlikkust, kuna kaval visualiseeritud muutused on selgelt välja toodud ning aitavad seeläbi muutust aktsepteerida. Kavade koostamisel lähtutakse järgmistest etappidest, mis pidevalt korduvad: hindamine, koostamine, õpetamine, andmete kogumine ja restruktureerimine. Hindamisel keskendutakse lapse mõistmise tasemele, järjestamise ning aja mõiste mõistmisele, organiseerimiskustele, huvidele.

Koostamisel mõeldakse läbi järgmised aspektid:

1. Kava vorm. Vorm peab vastama lapse mõistmistasemele ning selle eesmärk pole uue oskuse või kõrgema taseme oskuse õpetamine. Vormide liigid on järgmised: kirjalik sõna (kõrgeim tase, eelduseks on funktsionaalne lugemisoskus), piltide ja kirjalike sõnade kombinatsioon (sõna võib olla selleks, et luua tulevikuks seos pildi ja sõna vahel, sõna võib olla kirjas ka täiskasvanu jaoks, et kõik osapooled teaks, mida märk tähendab), pildid (PCS pilt või foto, kasutatakse kui lapse jaoks pole kirjalikul sõnal tähendust), üleminekuesemed (madalama arengutasemega lastele annab selget

infot ese ise, lapsel on seos eseme ja kasutuskoha vahel, nt pall tähendab õueaega), esinduslikud esemed (eset ei kasutata tegevuses, kuid sellele on selgem seos tegevusega, nt mängutops tähendab joomist), funktsionaalsed esemed (laps saab eseme, mida kasutab otseselt tegevuses, nt kavas on lusikas, millega lähebki laua taha sööma)

2. Kasutamise algatamine ehk kuidas saab laps aru, et nüüd on vaja kava juurde minna. Selleks kasutatakse erineva tasemega vihjeid/suunamist. Kõrgeim tase on verbaalne suunamine ning sellel on kaks raskust - konkreetse väljendiga lapse suunamine (nt Siim, vaata kava!) või kaheosalise juhendiga suunamine (nt Siim, mäng sai läbi. Siim, vaata kava!). Järgmine tase on visuaalne suunamine (nt antakse lapsele pilt, mis tähendab kava juurde liikumist), esemeline suunamine (ese, mida tegevuses ei kasutata, kuid tähendab lapse jaoks kava juurde liikumist) ning madalaim tase on eseme kasutamine suunamisel.
3. Kava asukoht. Kõige keerulisemad on need kavad, mis on kaasaskantavad (sh kava, mis on telefonis või tahvelarvutis), kuna täidesaatvate funktsioonide tõttu võivad need ära kaduda või laps unustab, kuhu ta kava jättis. Lihtsamad on statsionaarsed kavad, mis paiknevad kindlas kohas (üleminekukoht, kust laps enne järgmist tegevust läbi käib). Kava võib asuda teiste laste kavadega samas kohas või eraldatud kohas (kergem). Kõige lihtsam variant on see, kui kava tuuakse lapse juurde iga tegevuse lõpus.
4. Kava pikkus ehk kui pikk periood on kavas märgitud ning kui palju tegevusi sinna korraga lisatakse. On tervet päeva hõlmav kava (keerulisem), päeva osa hõlmav kava (nt hommikust lõunani), enne-pärast kava (kaks tegevust korraga, viimane võib olla motiveerivam), üks tegevus korraga (lihtsaim, lapsele esitletakse tegevusi ühekaupa, aidatakse tegevus lõpetada ja seejärel esitletakse uut tegevust).
5. Kava haldamine ehk kuidas laps toimetab kavaga (kuidas laps märgib tegevuse tehtuks ja liigub järgmise juurde). Üks variant on tegevuse märkimine linnukese või ristikesega, mahatõmbamine enne või pärast tegevuse sooritamist. Laps saab võtta kava pealt tehtud tegevusi kujutava eseme või pildi ja panna selle "tehtud" kohta, nt

karpi, ümbrikusse. Lihtsam variant on sobitamise kasutamine, st märgi või eseme kavalt eemaldamine ning viimine kohta, kus tegevust sooritatakse ja seal sobitatakse ese/pilt samasuguse märgiga. Veel üheks võimaluseks on eseme kasutamine, st ese võetakse kavalt ning seda kasutatakse tegevuses. Kavade õpetamisel on eesmärgiks võimalikult iseseisev kava kasutamine. Selleks pööratakse lapse tähelepanu kavale mitte täiskasvanule, kes last õpetab. Täiskasvanu viibib lapse kõrval või taga, et lapse tähelepanu oleks maksimaalselt kaval. Lapse suunamisel saab kasutada füüsilist suunamist, žeste, konkreetseid väljendeid. Kui lapsele on kava kasutamist õpetatud, siis peaks viie täispika päeva jooksul oskus omandatud saama. Pärast õpetamist tuleb hinnata, kuidas laps reageerib suunamisele, kuidas liigub kava juurde, kuidas järgib järjestust, kuidas õnnestub kava haldamine ja üleminek ühelt tegevuselt teisele. Kogutud andmete põhjal viiakse sisse muudatused. Kui laps on saavutanud teatud tasemel täieliku iseseisvuse (ka raskel päeval), siis võib muuta süsteemi keerulisemaks.

Töösüsteemid (*work systems*) annavad lapsele ülevaate, mis ülesandeid ta peab tegema ning mis järjekorras, kuidas laps teab, et on toimunud progress ja ülesanded on sooritatud, kui kaua tegevused kestavad. Samuti annab töösüsteem infot, mida peab pärast ülesannete sooritamist tegema (nt liikuma päevakava või meelistegevuse juurde). See aitab mõista ülesannet, keskenduda sellele ja seda iseseisvalt sooritada. Ka töösüsteemid suurendavad iseseisvust, õnnestumist ning vähendavad ärevust tänu etteaimatavusele.

Töösüsteemi on võimalik üles ehitada mitmel moel:

kõige keerulisem on kirjalik süsteem (nt on lapsel on laual nimekiri ülesannetest, laps loeb, mis on esimene ülesanne, toob selle lauale, sooritab, paneb ülesande ära, märgib nimekirjas ülesande tehtuks ning valib järgmise), sellest lihtsam on sobitamise süsteem (nt lapsel on laua peal kava, millel on ülesannetele viitavad märgid nt kujundid, laps võtab esimese märgi ning sobitab selle kastil/kaustal oleva märgiga, tõstab vastava kasti/kausta enda ette ning sooritab selle, seejärel tõstab sooritatud töö vastavasse kohta ning võtab järgmise märgi) ning kõige lihtsam on vasakult-paremale süsteem (ülesanded on vasakul, laps võtab ülesande ning tõstab enda ette, sooritab ning seejärel liigutab paremale poole, nt kasti). Igal süsteemil on oma raskusastmed, mis sõltuvad lapse arengutasemest (nt kui kaugel on lapsest ülesanded, kui palju ülesandeid ühe õppesessiooni ajal tehakse jne) ning huvidest.

Ülesannete visuaalne struktureerimine (*visual structure*) teeb ülesanded lapse jaoks selgemaks ja mõistetavamaks. Esmalt keskendutakse *juhendi visualiseerimisele*, mis peab andma ülevaate, mida lapselt antud ülesande puhul oodatakse. Juhendiks võib olla töö näidis (nt lego klotsidest ehitatud kujund), samm-sammuline näidis töö etappide kohta (nt lego kujundi kokkupaneku etapid: korvis on üks klots, seejärel kaks klotsi kokkupandult jne, laps peab sama sooritama oma vahenditega), pildiline juhis (oodatud tulemus on pildina või etapid piltidena välja toodud) või kirjalik juhis. Seejärel vaadatakse vahendite *visuaalset organiseeritust*. Lapse jaoks peavad vahendid olema valmis pandud nii, et need oleks loogiliselt (nt vasakult paremale vastavalt kasutamise järjekorrale) ning viisil, mis vähendaks eksimusi ning õnnetusi (nt pliiatsid veerevad laua pealt maha). Eelistada tuleks karbikeste või muude anumate kasutamist mitte pelgalt esemeid lauale asetada. Seega kõik materjalid peavad olema valmis pandud nii, et laps saaks võimalikult efektiivselt tööd teha. Viimasena vaadatakse üle materjalide *visuaalne selgus*. Kasutada tuleks selliseid materjale, mis suunaksid lapse tähelepanu olulisele, et laps märkaks seda, mis aitab ülesande sooritamisele kaasa ning laps eksis vähem ja ebaolulised detailid ei võtaks liigselt energiat. Selgus puudutab olulise rõhutamisest värvide, kirja šriftiga või piltidega. Seega visuaalne struktureerimine hõlmab endas näitlikustamise võtteid, mis aitavad lapsel keskenduda ning mõista, mida temalt oodatakse, kuidas ta peab ülesannet sooritama. See kõik toetab ka ärevuse maandamist.

Füüsilise keskkonna visualiseerimine, visuaalsed kavad, töösüsteemid ning visuaalne struktureerimine peab olema kohandatud vastavalt lapse arengutasemele. Seepärast tuleb loodud süsteeme pidevalt üle vaadata ning vajadusel raskusastet tõsta või vähendada (nt raskel perioodil võib lapse võimekus langeda).

Antud töös keskendutakse visuaalsetele kavade ning töösüsteemide koostamisele ning rakendamisele, kuna tegemist on Frank Porter Graham lapse arengu instituudi meeskonna (Steinbrenner *et al.*, 2020) poolt 1990-2017.a ilmunud artiklite põhjal läbi viidud metaanalüüsi järgi teaduspõhiste lähenemistega.

Probleemipüstitus

Eirirühmas peaks õppimine olema toetatud ja õpivõimalused vastama õppijate võimetele ja vajadustele (Haridusvaldkonna arengukava..., 2021). Autistidel esinevad spetsiifilised eripärad paljudes valdkonnades ning seetõttu peab nende õpe olema kohandatud vastavalt. Eripäradest tulenevalt on autistidel sageli raskusi ülesannete sooritamise algatamisega, ülesannete iseseisva sooritamise (Zhou *et al.*, 2024), lõpule viimisega ning lisaks on probleeme ka kõrge ärevusega (Ashburner *et al.*, 2010). Pervasiivsete arenguhäiretega laste rühma õpetajad peavad autistide toetamiseks pakkuma neile keskkonda ning lähenemisi, mis toetavad nende arengut võimalikult efektiivselt. Autistide jaoks on parimad sekkumised need, mis kohandavad keskkonda selliseks, kus laps on võimeline saavutama oma potentsiaali (Reed, 2016). Üheks võimalikuks toetamise viisiks on TEACCH programmi SÕ elementide kasutamine (Gresham *et al.*, 1999).

Eestis läbiviidud uuringud on keskendunud enamasti kasutatavate lähenemiste teadlikkuse uurimisele (Luik, 2015; Markvart, 2018) mitte rakendamise mõju uurimisele (Tupits, 2012). Lisaks on peamiselt keskendutud kooliealiste laste uurimisele (Tupits, 2012; Koval, 2023). Kuid varajase kaasamise seisukohalt on oluline keskenduda just lasteaiaealistele lastele ning selle kaudu anda õpetajatele tööriistu õppetöö kvaliteetsemaks korraldamiseks, et tagada paremad perspektiivid autistlikele lastele (Centers for Disease..., 2024).

Töö eesmärk:

Eesmärgiks on rakendada TEACCH programmi struktureeritud õppe elemente (töösüsteemid, päevakava) pervasiivse arenguhäirega laste rühmas 4- ja 6-aastase lapsega ja anda ülevaade elementide rakendamisest ja mõjust nende iseseisvusele, koostöövalmidusele ja ebasobiva käitumise sagedusele.

Uurimisküsimused:

1. Milline on struktureeritud õppe elementide (töösüsteemid, päevakava) rakendatavus pervasiivse arenguhäirega laste rühma personali seisukohalt?
2. Millised edasimineked toimuvad laste päevakava ja töösüsteemide rakendamisel.
3. Kuidas mõjutab struktureeritud õppe elementide (töösüsteemid, päevakava) igapäevane kasutamine rühmas autistliku lapse iseseisvust, koostöövalmidust ja ebasobiva käitumise sagedust?

2. Tegevusuuring

TEACCH programmi SÕ elementide rakendamisel tuleb vastavalt lapse arengule teha kohandusi. See tähendab, et uurimise ajal tuleb pärast teatud rakendamise perioodi analüüsida tulemuslikkust ning vastavalt sellele kohandada keskkonda (Mesibov & Shea, 2004). Lisaks osales uuringus kaks last. Arvestades eelmainitud aspekte otsustati valida kvalitatiivsetest uurimismeetoditest tegevusuuring.

Tegevusuuringu näol on tegemist sotsiaalsete olukordade uurimisega, mille viivad läbi praktikud, et parandada erialase tegevuse kvaliteeti. Tegevusuuring on tsüklilise loomuga ning see koosneb probleemi sõnastamise, planeerimise, tegutsemise, vaatlemise ja analüüsimise etappidest (Löfstrom, 2011).

2.1. Valim

Laste kirjeldus

Uuringus osalemise eelduseks oli autismispektri häire diagnoosi olemasolu ning õpe pervasiivsete arenguhäiretega laste rühmas, kuhu Rajaleidja soovitab sealsete spetsialistide hindamise ja psühhiaatri poolt määratud diagnoosi alusel. Valimisse valiti kaks last, kes on õpetajate arvates ärevamad, vähema iseseisvusega ning kellega on keeruline koostööd saavutada. Lapsed käivad samas erirühmas, mis on uuringu alguseks töötanud kolm nädalat.

Uuritavateks olid Albert ja Harri (nimed muudetud), kes erinesid nii vanuse kui ka kõne arengu taseme poolest. Laste kohta koguti informatsiooni järgmiselt: rühmaõpetajate ja rühma eripedagoogi poolstruktureeritud intervjuu (LISA 1), dokumentatsioon, korduvad vaatlused ja pedagoogilis-psühholoogilise uuringu tulemused. Järgnevalt kirjeldatakse uuringus osalenud lapsi. Välja tuuakse info, mis on uuringu seisukohalt oluline ning selleks lähtuti TEACCH programmi loojate enda välja töötatud hindamise pidepunktidest (Hearsey *et al.*, 2020).

Harri on 4-aastane poiss, kes on kõnetu, väljendab ennast häälitsedes, frustratsiooni korral hammustab või näpistab, jookseb sihitult ringi. Järgnevalt tuuakse välja tabelis 1 info, mis on uuringu seisukohalt oluline.

Tabel 1. Harri kirjeldus päevakava koostamiseks

Valdkond	Oskuste kirjeldus	Valik
Mõistmise tase	<ul style="list-style-type: none"> Mõistab eseme funktsiooni 	Kava vorm - funktsionaalsed esemed, mida kasutab tegevuses
Järjestamine ja aja mõiste mõistmine	<ul style="list-style-type: none"> Suudab vastu võtta ühe konkreetse pakutud tegevuse täiskasvanu suunamisel 	Kava pikkus - enne ja pärast rutiini loomiseks kaks tegevust (tegevus töösüsteemis + meelistegevus)
Organiseerimisoskus ja tähelepanu hajumine	<ul style="list-style-type: none"> Liigub ruumis ringi impulsiivselt Vajab kõiges täiskasvanu poolset organiseerimist Tähelepanu on väga hajuv Häirivad stiimulid tekitavad frustratsiooni 	Kava kasutamisele suunamine - lapsele antakse järgmise tegevuse ese, millega ta hakkab järgmist tegevust sooritama Kava asukoht - kava tuuakse lapse juurde Kava haldamise viis - laps saab kavas ette nähtud eseme, millega liigub tegevuse sooritamise juurde
Huvid	<ul style="list-style-type: none"> Erinevad sensoorseid stiimuleid pakkuvad vahendid, nt mullitaja, erinevat tüüpi paberite sahin 	Meelistegevus oli mullitaja, kuna meie poolt pakutud pabereid ei võtnud ta vastu ning neid tahtis ta ise otsida.
<p>Töösüsteemi valik - vasakult-paremale süsteem, kuna keerukamatega ta veel hakkama ei saanud (sobitamine). Tegemist on madalaima taseme süsteemiga ning selle eesmärgiks on õpetada lapsele, et temast vasakul on ülesanded/tegevused, mida on vaja teha ning tehtud ülesanded lähevad paremale (nt kasti). Alustades ühe tegevusega korruga saab laps ülevaate süsteemist. Süsteem annab lapsele selge ülevaate, mitu ülesannet peab tegema ning millal saab kõik tehtud.</p>		

Harri puhul selgus, et tema koostöövalmidus sõltus suuresti tema meeleolust ja motivatsioonist. Iseseisvalt tegutses ta ainult stiimulite otsimisega, milleks olid erinevatest materjalidest paberitega silme ees lehvitamine või nendega helide tekitamine. Õpetajate püüded koostööd saavutada päädisid mitmel korral hammustamise, näpistamise ja nutuga. Ka eneseteenindusoskustest oskab sokke jalga panna ja pükse üles tõmmata, muus osas vajab abi koostegevuse näol (hoiavad lapse käsi ja riietad). Harri ei sooritanud koostöös õpetajatega ühtegi õppetegevust. Laps oli rühmas olles enamasti endast väljas (nuttis ja kisas), otsis füüsilist kontakti (tahab süles olla, kätt hoida, kuid hammustab ka).

Albert on 6-aastane poiss, kes väljendab ennast žestikuleerides ja verbaalselt väheste eestikeelsete ja ingliskeelsete fraasidega. Järgnevalt tuuakse välja tabelis 2 info, mis on uuringu seisukohalt oluline.

Tabel 2. Alberti kirjeldus päevakava koostamiseks

Valdkond	Oskuste kirjeldus	Valik
Mõistmise tase	<ul style="list-style-type: none"> Mõistab piltidel kujutatut 	Kava vorm - pildid
Järjestamine ja aja mõiste mõistmine	<ul style="list-style-type: none"> Mõistab enne ja pärast järjestust Suudab oodata meelistegevust Mõistab, millised tegevused on ennelõunat ja millised pärast. Ei tunne kella 	Kava pikkus - kava hõlmab päeva osa (lõunauneni)
Organiseerimisoskus ja tähelepanu hajumine	<ul style="list-style-type: none"> Asjade ära panemiseks vajab suunamist Tähelepanu hajub kergesti Ruumis liikudes otsib meelistegevust Häiritud valjudest helidest 	Kava kasutamisele suunamine - lapsele näidatakse vihjepilti legomehikesest, mis suunab teda päevakava juurde; Kava asukoht - statsionaarne kava, mis on eraldi teiste laste päevakavadest Kava haldamise viis - laps võtab päevakavast pildi ja sobitab selle pildiga, mis asub tegevuskohas.
Huvid	<ul style="list-style-type: none"> lego videod (legovideod) 	Legosid ja videoseid saab kasutada preemiana ning tegevuste osana, kui laps suudab samal ajal pakutud tegevust nendega sooritada. Kui ei, siis on tegemist liiga tugeva stiimuliga.
Töösüsteemi valik - sobitamise süsteem, kuna suudab iseseisvalt sobitada identseid pilte ning töösüsteemis esitatud kava on tema jaoks informatiivne.		

Alberti tegutses iseseisvalt lemmiktegevuste raames (legod). Iseseisvalt sai hakkama eneseteenindusega (kätepesu, wc-s käimine). Täiskasvanute poolt pakutud tegevused sooritas ainult koostegevuses, lisaks oli vaja pakkuda ja meelde tuletada preemiat, et laps kuni 5 minutit tegevuses püsiks (nt käelised tegevused). Seega koostöö oli mõningal määral võimalik pideva lisamotiveerimisega. Preemiaks olid

tema puhul legod ja legovideod. Mitmetel kordadel lükkas laps talle pakutud tegevused ära ning alustas tegutsemist sellega, mis temale huvi pakkus (nt läks legolaua juurde). Lisaks esines veel laua alla vajumist, samade vahenditega oma äranägemise järgi tegutsemist, naermist, asjade suhu toppimist, paberi söömist jne. Autori arvates olid lapsele pakutud tegevused liiga lihtsad (eripedagoog sooritas lapsega oluliselt keerukamaid ülesandeid, sh kirjutamist), kuid samas esitati ülesandeid verbaalselt (näidiseta) ning ta ei mõistnud neid (visuaalsete juhiste järgi sooritas ülesandeid). Rühmaruumides oli näha lapse kõrget aktiivsuse taset, impulsiivsust (jooksis enamuse rühmas veedetud ajast ringi, võttis teistelt lastelt asju ära jne), püsimatust.

Rühma kirjeldus

Rühmas oli kokku neli last. Rühmas töötasid juhtiv õpetaja (bakalaureus eripedagoogikas), õpetaja assistent, õpetaja abi ning rühma juures töötas eraldi kvalifitseeritud eripedagoog. Kõikidel rühmameeskonna liikmetel puudus varasem pervasiivse arenguhäiretega laste rühmas töötamise kogemus ning ükski spetsialist ei olnud varasemalt kokku puutunud TEACCH programmiga.

Vaatluse ning vestluse käigus fikseeriti algolukord rühmas. Selgus, et lastel puudub visuaalne päevakava. Õpetajate sõnul on lasteaedades päev üsna rutiinne ning eraldi visualiseerimist pole vaja. Samas tõid õpetajad välja, et lastel on raskusi ümberlülitumisel ühelt tegevuselt teisele ning keeruline on lapsi tööle saada. Õppetegevuse käigus esineb palju keskendumisraskusi ning õpetajad peavad pidevalt laste tähelepanu tegevusele tagasi suunama. Probleemina toodi välja ka see, et kui lapsed alustavad stimimist, siis on neil raske lõpetada. Õpperuumides jäi silma suur visuaalne müra - seintel oli palju pilte, riulid olid avatud. Tegevuste jaoks polnud ettenähtud kohti, nt söögilaua taga tehti ka õppetööd, mis oli eraldatud riuliga. Lapsi suunati ja õpetati peamiselt verbaalselt ning koostegevuses (nt võeti lapse käsi ning värviti koos). Lastelt eeldati iseseisvust eneseteenindusoskuste puhul, õppetegevustes puudus süsteemsus (nt mis tegevusi tehakse, milleks tehakse ja järgnevad tegevused ei seostu eelnevatega), lisaks viidi läbi tegevusi, mis ei olnud lastele jõukohased (nt vestlus, luuletuse kuulamine ja kordamine).

Eripedagoog viis lastega igapäevaselt läbi individuaaltunde ning arendas lapsi lähtudes enda poolt läbiviidud pedagoogilis-psühholoogilisele uuringule. Lisaks individuaaltundidele käis eripedagoog rühmas, et lastega paremat kontakti

saada ning aitas lastel sihipärast tegevust leida vabal ajal. Individuaaltegevuste ajal kasutas eripedagoog kõige enam verbaalset suunamist, lapse tegevuse vaatlemist ning seejärel tegevusega liitumist.

2.2. Uurimise protseduur

Esmalt alustati eeltööga. Autor otsis pervasiivsete laste erirühma, kus õpetajad ning lapsevanemad oleksid nõus uuringus olema. Osalejatele edastati nõusolekulehed (LISA 2) ning anti vajadusel veel lisainfot uuringu kohta. Pärast osapooltelt nõusoleku saamist hakati koguma infot laste ning rühma kohta, et koostada esmane plaan SÕ elementide rakendamiseks.

Info kogumisele järgnes rühmaga tegelevate spetsialistide koolitamine. Autor selgitas rühmameeskonna liikmetele autistlike laste rutiini ja etteaimatavuse vajadust ning tutvustas TEACCH programmi elemente, eelkõige päevakavasid ja töösüsteeme. Selgitatud sai järjepidevuse vajadust, et SÕ elementidel oleks mõju laste paremale toimimisele rühmas.

Rühmameeskonna liikmetele jagati juhiseid elementide hommikupoolseks rakendamiseks, mil neid toetab rühmas eripedagoog ning pärastlõunaseks rakendamiseks, kus õpetajad pidid ise nii päevakava kui ka töösüsteeme rakendama kinnistamiseks õpetatavaid oskuseid kiiremini. Pärastlõunased tegevused dubleerisid hommikusi tegevusi. Õpetajad nõustusid samu meetodeid rakendama pärastlõunal, mil rühma eripedagoogi ega autorit lastega tegevuse juures ei olnud.

Antud uurimistöö keskendus küll TEACCH programmi SÕ elementidest päevakavadele ja töösüsteemidele (TS), kuid töösüsteemi laua paigutamiseks ja päevakavade jaoks tuli teha väikeseid muudatusi ka rühma keskkonnas. TS-i laua jaoks valiti koht, kus oleks võimalikult vähe keskkonnast tulenevaid stiimuleid - mitmest küljest seinaga piiratud. Päevakavade jaoks valiti rühma keskne koht, milleks osutus söögilaudu ja mänguruumi eraldav riiul - Alberti päevakava, mis oli pildiline, planeeriti takjakinnitustega tühjale riiuliseinale ja Harri esemeline päevakava samale riiulile teisel küljel. Laste kavad pidid asuma üksteisest kaugemal, et nende tähelepanu püsiks enda kaval.

Päevakavade tegemisel lähtus autor eelpool mainitud lapsi iseloomustavatest pidepunktidest. Päevakavade koostamisel tuli arvesse võtta päevakava pikkust ja

vormi. Planeeriti viisid, kuidas lapsi päevakavade juurde tagasi suunata ning kuidas toimetavad päevakavast saadud eseme või pildiga edasi. Harri puhul hõlmas päevakava ühte osa hommikupoolikust. Albertile planeeriti kogu päevakava hommikul lasteaeda jõudmisest kuni lõunani, mil lastel on lasteaias puhkeaeg.

Töösüsteemide loomisel lähtus autor rühmaõpetajate ja eripedagoogi saadud infost laste oskuste ja teadmiste kohta. Kogutud andmete põhjal koostas autor mõlemale lapsele esialgse tegevusplaani päevakavade ja töösüsteemide kohta. Töösüsteemidesse valis autor tegevused, mida laps on eripedagoogiga eelnevalt indivuaalselt sooritanud ja millega laps on tuttav.

Uurimine viidi läbi 12 nädala jooksul ning kokku viidi läbi 10 tsükli, mille kestus oli 5 päeva, kuna TEACCH metoodika toob välja, et õige raskusastme, vahendite ja süsteemsuse korral omandab laps iseseisvuse ja õpetatava oskuse viie päevaga (Hearsey *et al.*, 2020).

Plaanidesse arvestas autor oskuste omandamist varuga, sest lapsed kippusid aeg-ajalt puuduma ning eesmärgid said esialgsesse plaani seatud 10 päeva jaoks. Iga tsükli ajal koguti infot protsessi kulgemise kohta, mida hiljem analüüsiti, et uueks tsükliks vajalikud muudatused sisse viia. Pärast uurimisperioodi lõppu analüüsiti saadud andmeid ning anti hinnang SÕ elementide rakendatavusele ning rakendamise mõjule uuritavatele.

Rakendamise alguses töötas päevakava ja töösüsteemi sisse uurija. Edaspidi suunasid lapsi päevakava ja töösüsteemi kasutama rühma eripedagoog ja rühmaõpetaja, autor vaatles ja suunas süsteemi sisse viimise alguses kõrvalt. Esimese kuu jooksul viis autor muudatused päevakavas ja töösüsteemi sisse, edaspidi viis muudatused sisse rühma eripedagoogi juhendamisel, autor aeg-ajalt jälgis.

Mõõtvahendid andmete kogumiseks

Esmase olukorra kaardistamiseks kasutati rühma tegevuste **vaatlust**. Tegevusi vaadeldi viie päeva jooksul neli tundi päevas (kaks tundi hommikupoolikul, kaks tundi õhtupoolikul) ning eesmärgiks oli saada ülevaade valimis osalevate laste toimetulekust. Tulemused märgiti vabas vormis käsitsi mappi. Seejärel viidi spetsialistidega läbi **poolstruktureeritud intervjuud** (LISA 1), mille eesmärk oli teada saada laste huvid, käitumismustrite, iseseisvuse kohta. Saadud infost valiti välja olulisim ning seda kasutati laste kirjeldamisel, esmaste kavade ja süsteemide

loomisel. Iga tsükli lõpus viidi spetsialistidega läbi **struktureerimata intervjuu**, et nad saaksid oma mõtteid uurijaga jagada. Saadud info fikseeris uurija oma mapis. Vastuseid võeti arvesse muudatuste tegemisel.

Rakendamise tulemuslikkuse hindamiseks tõlkis autor töösüsteemis iseseisvuse saavutamise **hindamistabeli** raamatust “Building Independence: How to Create and Use Structured Work Systems” (Reeve *et al.*, 2012), mille autor kohandas ühtseks hindamisvormiks ka päevakava kasutamisoskuse omandamise hindamiseks (LISA 4).

Enne päevakava ja töösüsteemide rakendamisega alustamist täitsid õpetajad kahe nädala jooksul üldist **hindamislehte** (LISA 3) lähtuvalt kolmest aspektist - käitumine (hammustamine, näpistamine, endast välja minemine), iseseisvus (sooritas iseseisvalt, vähese abiga, abiga) ja koostöövalmidus (tuli tegevusega kaasa kohe, vajas suunamist/motiveerimist, ei tulnud tegevusega üldse kaasa). Samu aspekte hinnati ka sekkumise käigus. Iseseisvuse ja koostöövalmiduse taset hinnati põhitegevuste ajal (kl 9.00-11.00 ning 15.00-17.00) ning fookusesse võeti Harri puhul järgmised tegevused: käeline tegevus, vabamäng, kätepesu, söömine, riietumine, vee joomine, wc-s käimine, Alberti puhul: ühelt tegevuselt teisele ümberlülitumine, käeline tegevus, hommikuringis osalemine, liikumistegevus, muusikategevus, riietumine, söömine, mäng.

Algselt planeeriti nende tunnuste tulemuslikkust hinnata kaks nädalat pärast sekkumist kahe nädala jooksul. Paraku ei soovinud rühma õpetajad kavaga jätkata ressursi puuduse tõttu. Seetõttu võrreldi omavahel uuringueelset perioodi ning uuringu viimase kahe nädala tulemusi.

Pärast kõikide andmete kogumist võrreldi esialgseid ning lõppandmeid, sellest tehti järeldused TEACCH programmi SÕ elementide rakendamise ja mõju kohta.

2.3. Sekkumise rakendamine

Järgnevalt kirjeldatakse täpsemalt sekkumise rakendamist tsükli kaupa iga lapse kohta eraldiseisvalt, sellele järgneb analüüs, mis tugineb vaatlusele ja intervjuule. Seejärel tehakse ettepanekud muudatusteks järgmise tsükli jaoks.

I tsükkel

Harri

Kava ja töösüsteemi valiku põhjendus. Valimi peatükis on kirjeldatud Harri mõistmise taset, organiseerimisvõimet ja tähelepanu hajumise eripära ning huviseid, millest lähtuvalt valiti esialgsesse päevakavasse enne ja pärast rutiini loomiseks esemed klotsi ja mullitaja näol. Päevakava vihjeks sai valitud väike pall. Päevakava esitleti vihjeeseme anuma ja kahe korviga. Töösüsteemi ülesandesse valiti sama päevakava klotsiga ülesanne, sest sarnast ülesannet oli rühma eripedagoog lapsega korduvalt harjutanud - tegevus oli tuttav, kuid vahendid olid veidi teistsugused.

Tabel 3. Harri I tsükli plaan

Tsükkel, planeeritavad eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>I tsükkel</p> <p>Laps liigub esemelise vihjega/ suunamisega kava juurde ning asetab eseme karpi koostegevuses täiskasvanuga (täiskasvanu hoidis lapse kätt ja sooritas tegevuse).</p> <p>Laps liigub täiskasvanu abiga (žesti ja konkreetse korraldusega “Mine!”) kohta, kus töösüsteemi tegevus toimub.</p> <p>Laps sooritab täiskasvanu abiga (žestid ja konkreetne korraldus “Pane sisse!”) ülesande.</p>	<p>Päevakavaga seondult:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps liigub päevakava vihje ehk palliga päevakava asukoha juurde. • Laps haarab päevakava esimesest korvist punase klotsi. jätkub TS tegevus. • Lapsele esitatakse kava vihje ehk pall ja liigutakse koos kava juurde, kust laps võtab teisest korvist mullitaja. <p>Töösüsteemiga seondult:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps liigub klotsiga töösüsteemi laua juurde. • Laps paneb käes oleva klotsi anumasse läbi augu. • Laps võtab laualt teise klotsi. • Laps paneb teise klotsi anumasse. • Laps tõstab anuma “Lõpetatud” kasti. Jätkub päevakava tegevus. 	<p>Päevakavas (LISA 6, joonis 1):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punane klots • Mullitaja <p>Töösüsteemis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punaste klotside toppimine anumasse läbi ruudukujulise augu

Analüüs. I tsükli tegevused ja eesmärgid on kirjeldatud tabelis 3. Esimestel kordadel toimusid valdavalt kõik tegevused koostegevuses täiskasvanuga (füüsiline suunamine käega), laps ei vaadanud kava ega tegevuse poole. Esines trotsi - hammustamist, näpistamist ja kisa. Esimese tsükli lõpuks trots vähenes, tegevusse hakkas lisanduma veidi iseseisvust - kui algselt klotsi saades võis laps selle maha pillata või visata, siis tsükli lõpu poole suutis ta eset käes hoida. Ka liikumine töösüsteemi laua juurde vajas vähem suunamist. Laps tundis mullide vastu huvi enamikel kordadel, mõnel korral hakkas laps pärast tegevust nutma ning teda pidi lohutama. Hindamislehe põhjal selgus, et lapse iseseisvus päevakavade ja töökavade osaoskuste juures ei olnud I tsükli lõpuks täielik. Lisaks puudus laps ühel päeval nädalas ning oskuste harjutamiseks jäi viie päeva asemel neli. Ka esialgse plaani järgi arvestas autor oskuste õppimiseks ja kinnistamiseks aega varuga. Iseseisva taseme mitte omandamise põhjuseks võis olla süsteemi keerukus, lapse kõrge ärevus, liiga harv süsteemide läbitegemine, õpetajate vähene motiveeritus rakendada süsteemi korduvalt päeva jooksul.

Autor pöördus õpetajate poole ning selgitas, et sama rutiini tuleb korrata ka pärastlõunal vähemalt ühe korra.

Muudatused. Otsustati, et järgmises tsükli korraldatakse esimese tsükli tegevusi sama raskusastmega.

Albert

Kava ja töösüsteemi valiku põhjendus. Alberti oskused mõistmise, organiseerimise, tähelepanu ja huvide osas on välja toodud eelnevalt valimi peatükis. Sellest lähtuvalt valiti esimesse tsükklisse pildiline päevakava, mis hõlmas tervet hommikupoolikut. Selle päevakava eelduseks on see, et laps peab olema võimeline ootama preemiat ning mõistma, et tegevusi tuleb võtta järjest ja neil on kindel järjekord. Piltide ja tegevuste valik otsustati koostöös rühma personaliga arvestades nende päevakava ja tegevusi. Töösüsteemi ülesandeks sai arvu ja hulga ühendamise takjamäng, see oskus individuaalsetes tegevustes eripedagoogiga on abiga omandatud ning iseseisvuse kujundamine peaks olema võimalik.

Tabel 4. Alberti I tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>I tsükkel</p> <p>Laps orienteerub päevaosa hõlmavas kavas (11 tegevust).</p> <p>Laps liigub päevakava vihjega kava juurde, võtab kavast järgmise tegevuse pildi ja liigub tegevuse toimumise kohta täiskasvanu suulise korralduse (“Mine päevakava juurde!”) ja žesti toel.</p> <p>Laps alustab täiskasvanu suunamisel (žest ja suuline korraldus) päevakava pildil oleva tegevusega.</p> <p>Laps liigub pildiga töösüsteemi laua juurde, võtab töösüsteemi jadast nr 1 ja sobitab selle ülesande ümbrikul oleva nr 1-ga täiskasvanu suunamisel (žest ja suuline korraldus).</p> <p>Laps võtab töösüsteemi ülesande ümbrikust välja töövahendid, sooritab ülesande, paneb tehtud ülesande vahendid tagasi ümbrikkuse ning ümbriku “tehtud” kasti täiskasvanu suunamisel (žest ja korraldus).</p>	<p>Päevakavaga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps liigub ruumis päevakava vihjega päevakava juurde. • Laps paneb päevakava vihjepildi päevakava ümbrikusse. • Laps haarab päevakavast järgmise tegevuse pildi. • Laps liigub vastavalt päevakava pildile tegevuse kohta. • Laps sobitab päevakava pildi tegevuskohas oleva pildiga. • Laps alustab pildil ettenähtud tegevusega. Kolmanda punkti puhul alustab laps töösüsteemiga. <p>Töösüsteemiga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps istub pärast päevakava pildi sobitamist töösüsteemi laua taha. • Laps võtab töölaua jadalt nr 1 ja asetab selle töölaual olevale ümbrikule numbrile 1 (sobitab). • Laps tõstab ümbriku enda ette, avab ja võtab välja vahendid. • Laps sooritab arvu ja hulga ühendamise ülesande. • Laps paneb vahendid tagasi ümbrikusse. • Laps tõstab ümbriku “Tehtud” kasti. 	<p>Pildiline päevakava, päeva osa (hommikust lõunani) (LISA 7, joonis 3):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kätepesu • Hommikusöök • Ülesanded töösüsteemis • Legovideo • Käeline tegevus • Mäng • Tualetis käimine • Õues • Kätepesu • Söömine • Puhkeaeg <p>Töösüsteem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arvu ja hulga ühendamise takjamäng (6-ni)

Analüüs. I tsükli tegevused ja eesmärgid on kirjeldatud tabelis 4. Laps ei tulnud koheselt žestide ja suuliste korraldustega päevakava juurde kaasa. Last suunati selja tagant (hoiti kätt seljal) esmalt päevakava juurde ning seejärel päevakavas oleva tegevuse juurde. Mida rohkem tegevused kordusid, seda vähemaks jäi füüsilist suunamist. Albert mõistis pärast teist päeva päevakava kasutamise rutiini - vihjepildiga tuleb liikuda päevakava juurde, vihjepilt tuleb panna päevakava juures olevasse ümbrikusse ning päevakavast tuleb haarata pilt. Albert ei tulnud päevakava kasutamisel alati koheselt koostööle ning laps tahtis omasoodu tegutseda, nt ei võtnud alati päevakava pilte järjest, vaid tahtis kohe meelistegevusele - legovideo vaatamisele hüpata. Töösüsteemi ülesande (arvu ja hulga ühendamise takjamäng) sooritamiseks vajas laps esimesel korral näidist, seejärel tegutses laps iseseisvalt, kuid tähelepanu ei olnud tegevuse juures püsiv ning vajas tagasi suunamist. Tegevuste käigus oli märgata üleüldiselt lapse tähelepanu kiiret hajumist - teda mõjutasid rühmakaaslaste tegemised ja liikumised rühmas, valjud helid (nt rühmakaaslase nutt) jne.

Muudatused. Kuna lapse motiveeriv tegevus päevakavas oli liiga atraktiivne ning ta ei suutnud keskenduda päevakavas olevatele tegevustele, mis eelnesid preemia, vahetatakse videote vaatamine legoga mängimise vastu välja. Kuna päevakava kasutamine oli ilmselgelt häiritud lapsele liiga atraktiivse tegevuse tõttu ning esines siiski ka koostegutsemise vajadust, otsustati järgmise tsükli eesmärgid samaks jätta. Töösüsteemi ülesande ootuspärasele sooritusele otsustati raskusastet muuta ning uuel tsüklil tuli Albertil ühendada arve ja hulki 12-ni. Lisaks arutleti poisi kiire tähelepanu hajumise tõttu rühmapersonaliga, et rühmakaaslased võiksid olla samal ajal rutiinses ja turvalises tegevuses, et ootamatu liikumine või kisa ei segaks Alberti keskendumist. Arutati ka stiimuleid vähendavate abivahendite kasutamist (nt kõrvaklapid või sirm), kuid neid vahendeid rühmas sel hetkel polnud.

II tsükkel

Harri

Tabel 5. Harri II tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>II tsükkel</p> <p>Laps liigub esemelise vihjega/ suunamisega kava juurde ning asetab eseme karpi koostegevuses täiskasvanuga (täiskasvanu hoidis lapse kätt ja sooritas tegevuse).</p> <p>Laps liigub täiskasvanu abiga (žesti ja konkreetse korraldusega “Mine!”) kohta, kus töösüsteemi tegevus toimub.</p> <p>Laps sooritab täiskasvanu abiga (žestid ja konkreetne korraldus “Pane sisse!”) ülesande.</p>	<p>Päevakavaga seondult:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps liigub päevakava vihje ehk palliga päevakava asukoha juurde. Laps haarab päevakava esimesest korvist punase klotsi. jätkub TS tegevus. Lapsele esitatakse kava vihje ehk pall ja liigutakse koos kava juurde, kust laps võtab teisest korvist mullitaja. <p>Töösüsteemiga seondult:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps liigub klotsiga töösüsteemi laua juurde. Laps paneb käes oleva klotsi anumasse läbi augu. Laps võtab laualt teise klotsi. Laps paneb teise klotsi anumasse. Laps tõstab anuma “Lõpetatud” kasti. Jätkub päevakava tegevus. 	<p>Päevakavas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Punane klots Mullitaja <p>Töösüsteemis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Punaste klotside (2) toppimine läbi augu

Analüüs. II tsükli tegevused ja eesmärgid on kirjeldatud tabelis 5. Pärast kodust nädalavahetust tuli enne-pärast rutiini õpetamist alustada uuesti. Pausi tõttu ununesid oskused ning neid tuli lapsele meelde tuletada. Kui laps sai vihjeks eseme, siis liikus palliga sihitult ringi ning vajab täiskasvanu füüsilist suunamist. Kui laps jõudis kava juurde, siis asetab ta koostegevuses täiskasvanuga palli karpi. Esimesel päeval ei haaranud laps klotsi enda kätte või pillas selle maha, kogu sooritus toimus koostegevuses. Iseseisvuse aste tõusis kolmandaks päevaks, mil laps pani palli korvi täiskasvanu žesti peale (osutas ja lisas ka korralduse), võttis

täiskasvanuga koos klotsi ning pani klotsi iseseisvalt anumasse, seejärel võttis ise järgmise klotsi. Laua tagant kava juurde liikumisel ning palli panemisel anumasse vajab füüsilist suunamist. Seejärel võttis koostegevuses mullitaja ning täiskasvanu puhus mulle.

Muudatused. Rühma eripedagoogiga arutamise järel otsustati suurendada töösüsteemis mahtu (uus tegevus juurde või pikendatakse olemasolevat) ja iseseisvust (vähendatakse koostegevuse osakaalu vastavalt võimalusele).

Albert

Tabel 6. Alberti II tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>II tsükkel</p> <p>Laps orienteerub päevaosa hõlmavas kavas (11 tegevust).</p> <p>Laps liigub päevakava vihjega kava juurde, võtab kavast järgmise tegevuse pildi ja liigub tegevuse toimumise kohta täiskasvanu suulise korralduse ("Mine päevakava juurde!") ja žesti toel.</p> <p>Laps alustab täiskasvanu suunamisel (žest ja suuline korraldus) päevakava pildil oleva tegevusega.</p> <p>Laps liigub pildiga töösüsteemi laua juurde, võtab töösüsteemi jadast nr 1 ja sobitab selle ülesande ümbrikul oleva nr 1-ga täiskasvanu suunamisel (žest ja suuline korraldus).</p> <p>Laps võtab töösüsteemi ülesande ümbrikust välja töövahendid, sooritab ülesande, paneb tehtud ülesande vahendid tagasi ümbrikkuse ning ümbriku "tehtud" kasti täiskasvanu suunamisel (žest ja korraldust).</p>	<p>Päevakavaga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps liigub ruumis päevakava vihjega päevakava juurde. Laps paneb päevakava vihjepildi päevakava ümbrikusse. Laps haarab päevakavast järgmise tegevuse pildi. Laps liigub vastavalt päevakava pildile tegevuse kohta. Laps sobitab päevakava pildi tegevuskohas oleva pildiga. Laps alustab pildil ettenähtud tegevusega. Kolmanda punkti puhul alustab laps töösüsteemiga. <p>Töösüsteemiga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps istub pärast päevakava pildi sobitamist töösüsteemi laua taha. Laps võtab töölaua jadalt nr 1 ja asetab selle töölaual olevale ümbrikule numbrile 1 (sobitab). Laps tõstab ümbriku enda ette, avab ja võtab välja vahendid. Laps sooritab arvu ja hulga ühendamise ülesande. Laps paneb vahendid tagasi ümbrikusse. Laps tõstab ümbriku "Tehtud" kasti. 	<p>Pildiline päevakava:</p> <ul style="list-style-type: none"> Kätepesu Hommikusöök Ülesanded töösüsteemis Legomäng Käeline tegevus Mäng Tualetis käimine Õues Kätepesu Söömine Puhkeaeg <p>Töösüsteem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Arvu ja hulga ühendamise takjamäng (12-ni)

Analüüs. II tsükli tegevused ja eesmärgid on kirjeldatud tabelis 6. Kuna päevakavas sai muudetud meelistegevust, oli lapse motivatsioon päevakavaga tegutsemiseks väiksem. Laps liikus iseseisvalt vihjepildiga päevakava juurde ning märkas koheselt, et päevakavas on muudatus ning väljendas seda verbaalselt (“No video!”). Seejärel tahtis omasoodu tegutsema minna. Seega vajas laps uuesti selja tagant suunamist ja koos tegutsemist päevakava rutiini harjutamisel. Lapse tase oli rutiini tegemisel väga varieeruv ühe päeva lõikes: ühe tegevuse puhul liikus ise vajalikku kohta, järgmine päev vajas sama tegevuse puhul suunamist (käsi seljal). Mõningal määral oli näha lapse iseseisvust päevakava kasutamisel, kuid kindlat tendentsi iseseisvusele lähemale liikumise osas ei täheldatud. Töösüsteemi ülesandes oli näha rohkem iseseisvust, nt haaras laps ise ülesande ümbriku, võttis välja sealt ülesande, kuid sooritas ülesande kiirustades, ega pööranud alati tähelepanu ülesande õigele sooritusele. Töökava numbri sobitamine ülesande ümbrikule vajas meeldetuletamist žesti ja suulise korraldusega, selline abi oli vajalik ka ülesande ümbrikusse tagasi panemisel ning ümbriku “Tehtud” kasti tõstmisel. Lapse päevakava kasutamise ja iseseisvus astme osas suuri edasiminekuid näha ei olnud. Selle põhjuseks võis olla see, et õpetajad ei rakendanud järjepidevalt päevakava kasutamist.

Muudatused. Rühmameeskonnaga arutlemise järel tehti kavas olevate tegevuste tulemuste fikseerimisel muudatusi. Õpetajad andsid teada, et lapsed vajavad palju individuaalset lähenemist ning kõige fikseerimiseks ei ole ressursi. Ka rühma eripedagoog toimetab rühmas kindlatel aegadel ning kogu päevakava kasutama õpetamise toetamine polnud võimalik. Edaspidi fikseeriti hindamislehel ainult see osa päevakavast, mis hõlmas töösüsteemiga töötamist ja sellele järgnevat meelistegevust. Päevakava osa ja töösüsteemi harjutab edaspidi rühmas eripedagoog. Õpetajatele anti siiski soovitus tervikliku päevakavaga jätkata nii hommiku- kui ka õhtupoolikul, et lapsel oleks etteaimatavus tegevuste osas ning väheneks ärevus.

III tsükkel**Harri****Tabel 7.** Harri III tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>III tsükkel</p> <p>Laps liigub palliga kava juurde vähese füüsilise suunamisega.</p> <p>Laps asetab asetab palli karpi täiskasvanu abiga (žest ja konkreetne korraldus “Pane karpi!”).</p> <p>Laps liigub täiskasvanu abiga (žesti ja konkreetse korraldusega “Mine!”) kohta, kus töösüsteemi tegevus toimub.</p> <p>Laps sorteerib täiskasvanu abiga (žestid ja konkreetne korraldus “Pane sisse!”) kollased ja punased klotsid.</p>	<p>Päevakavaga seondult:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps liigub päevakava vihjega päevakava juurde. Laps haarab esimesest korvist punase klotsi. jätkub TS. Laps haarab päevakavavihje järgselt päevakava korvist mullitaja. <p>Töösüsteemiga seondult:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps liigub klotsiga töösüsteemi laua juurde. Laps paneb käes oleva klotsi anumasse läbi augu. Laps paneb ülejäänud kollased ja punased klotsid õigesse anumasse. Laps tõstab korvi anutamtega “Lõpetatud” kasti 	<p>Päevakavas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Punane klots Mullitaja <p>Töösüsteemis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Punaste klotside (2) ja kollaste klotside (2) toppimine läbi augu kollasesse ja punasesse anumasse

Analüüs. III tsükli tegevused ja eesmärgid on kirjeldatud tabelis 7. Päevakava vihje vastuvõtmine ja sellega toimetamine tuli lapsel järjest iseseisvamalt (füüsiline suunamine minimaalne). Raskusi valmistas veel töösüsteemi juurde liikumine ning seda toetati jõulisemalt kui kava poole liikumisel (käsi seljal). Rühmitamine õnnestus koostegevuses mitte täiskasvanu žesti ja korralduse abiga. Laps oli selleks ajaks värvi järgi sorteerimist harjutanud ning sai vähese abiga hakkama. Antud tegevuses vajad laps rohkem abi ilmselt seetõttu, et ta oli harjunud rühmitama kindlate esemetega ning anumatesse, mis olid avatud kaanega mitte väikese avaga. Ülesande sobivust arutati rühma personaliga. Laua tagant kava

juurde liikumisel oli iseseisev ning kava juures vajas abi, et pall ära panna. Seejärel võttis iseseisvalt mullitaja ning andis selle täiskasvanule.

Muudatused. Kuna laps liikus iseseisvamalt kava poole, siis jätkame kõrgema tasemega ning laps võiks liikuda kava poole täiskasvanu abiga (žest ja konkreetne korraldus). Ka töösüsteemi poole liikumises esines väikseid edasiminekuid ning seetõttu jätkatakse sama raskusastmega, kuid vähendatakse tasapisi füüsilist suunamist. Tegevus otsustati jätta samaks, et jälgida pikemalt kohanemist uute vahenditega. Kuna iseseisvusaste päevakava ja töösüsteemi kasutamise osas märkimisväärselt ei tõusnud, jätkatakse päevakava eesmärkide saavutamist sama raskusastmega - žesti ja suulise korraldusega. Töösüsteemis taotletakse järgmises tsüklis vähem abi.

Albert

Tabel 8. Alberti III tsükli plaan.

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>III tsükkel</p> <p>Laps orienteerub päevaosa hõlmavas kavas (3 tegevust).</p> <p>Laps liigub päevakava vihjega kava juurde, võtab kavast järgmise tegevuse pildi ja liigub tegevuse toimumise kohta täiskasvanu suulise korralduse (“Mine päevakava juurde!”) ja žesti toel.</p> <p>Laps alustab täiskasvanu suunamisel (žest ja suuline korraldus) päevakava pildil oleva tegevusega.</p> <p>Laps liigub pildiga töösüsteemi laua juurde, võtab töösüsteemi jadast nr 1 ja sobitab selle ülesande ümbrikul oleva nr 1-ga täiskasvanu suunamisel (žest ja suuline korraldus).</p> <p>Laps võtab töösüsteemi ülesande ümbrikust välja töövahendid, sooritab ülesande, paneb tehtud ülesande vahendid tagasi ümbrikkuse ning ümbriku “tehtud” kasti täiskasvanu suunamisel (žest ja korraldust).</p>	<p>Päevakavaga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps liigub ruumis päevakava vihjega päevakava juurde. Laps paneb päevakava vihjepildi päevakava ümbrikusse. Laps haarab päevakavast eripedagoogi pildi ja liigub kabinetti. pärast tegevuste sooritamist kordub päevakava rutiin. Liigub vihjepildiga kava juurde, liigub vastavalt päevakava pildile tegevuse kohta. Laps sobitab päevakava pildi tegevuskohas oleva pildiga. Laps alustab pildil ettenähtud tegevusega. teise punkti puhul alustab laps töösüsteemiga. <p>Töösüsteemiga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps istub pärast päevakava pildi sobitamist töösüsteemi laua taha. Laps võtab töölaua jadalt nr 1 ja asetab selle töölaual olevale ümbrikule numbrile 1 (sobitab). Laps tõstab ümbriku enda ette, avab ja võtab välja vahendid. Laps sooritab arvu ja hulga ühendamise ülesande. Laps paneb vahendid tagasi ümbrikusse. Laps tõstab ümbriku “Tehtud” kasti 	<p>Pildiline kava:</p> <ul style="list-style-type: none"> Eripedagoogi individuaaltund Ülesanded töösüsteemis Legomäng <p>Töösüsteem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Arvu ja hulga ühendamise takjamäng (12-ni)

Analüüs. III tsükli tegevused ja eesmärgid on kirjeldatud tabelis 8. Tsükli alguses täheldati, et kui laps toimetas rühmas ning talle anti vihjepilt, siis ta ei soovinud liikuda kava

poole. Laps vajab läbivalt rohkem suunamist ja koostegutsemist igas etapis. Mida vähem oli väliselt segavaid stiimuleid, seda koostööaltim ja iseseisvam oli laps. Töösüsteemi ülesande sooritus oli iseseisev, verbaalset meeldetuletamist vajasis lauapealse töökava kasutamine ja ümbriku “Tehtud” kasti panek. Tsükli lõpuks vähenes oluliselt ka meeldetuletus.

Muudatused. Kuna lapse tähelepanu sõltus suuresti välistest stiimulitest ning stiimuleid vähendavaid abivahendeid käepärast ei olnud, arutati rühmameeskonnaga üle, et võimaluse korral on teised lapsed oma kindlates tegevustes sellel ajal, kui Albert päevakava osa kasutab ja töösüsteemi ülesannet lahendab. Rühmameeskonnale soovitati uuesti kasutada järjepidevalt päevakava, et lapsel oleks etteaimatavus tulevaste tegevuste osas. Päevakava kasutamise osas taotletakse järgmises tsükli rohkem iseseisvust kava kasutamises ning töösüsteemi lisatakse teine ülesanne, kuna lapse jaoks oli ühe ülesande sooritamine jõukohane.

IV tsükkel

Harri

Tabel 9. Harri IV tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>IV tsükkel</p> <p>Laps liigub palliga kava juurde täiskasvanu abiga (žest ja konkreetne korraldus “Vaata kava!”).</p> <p>Laps asetab asetab palli karpi täiskasvanu abiga (žest ja konkreetne korraldus “Pane karpi!”).</p> <p>Laps liigub täiskasvanu abiga (žesti ja konkreetse korraldusega “Mine!”) kohta, kus töösüsteemi tegevus toimub.</p> <p>Laps sorteerib täiskasvanu abiga (žestid ja konkreetne korraldus “Pane sisse!”) kollased ja punased klotsid.</p>	<p>Päevakavaga seondult:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps liigub päevakava vihjega päevakava juurde. Laps haarab esimesest korvist punase klotsi. jätkub TS tegevus. Laps haarab päevakavavihje järgselt päevakava korvist mullitaja. <p>Töösüsteemiga seondult:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps liigub klotsiga töösüsteemi laua juurde. Laps paneb käes oleva klotsi anumasse läbi augu. Laps paneb ülejäänud kollased ja punased klotsid õigesse anumasse. Laps tõstab korvi anumatega “Tehtud” kasti. Jätkub kava juurde minek. 	<p>Päevakavas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Punane klots Mullitaja <p>Töösüsteemis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Punaste klotside (2) ja kollaste klotside (2) toppimine läbi augu kollasesse ja punasesse anumasse

Analüüs. IV tsükli tegevused ja eesmärgid on kirjeldatud tabelis 9. Laps liikus kava juurde pärast täiskasvanupoolset kava poole osutamist ning korralduse andmist, samal viisil õnnestus ka palli panek anumasse ja esimese tegevuse võtmine. Liikumisel kava juurest lauani vajab füüsilist suunamist, kuid kohale jõudes asetab punase klotsi õigesse anumasse. Järgmised klotsid pani juhuslikult anumatesse. Laua tagant kava juurde liikumisel oli iseseisev ning kava juures vajab abi, et pall ära panna. Seejärel võttis iseseisvalt mullitaja ning andis selle täiskasvanule.

Muudatused. Kuna lapse iseseisvus kasvas, siis jätkame tegevusi täiskasvanu abiga igas etapis. Kuna harjutamine jääb ainult hommikuste tegevuste juurde, siis kulubki enam aega, et saavutada vilumus. Ülesanne vahetatakse aga välja harjumuspärase tegevuse vastu (vormikarp), et tagada lapsele eduelamus.

Albert

Tabel 10. Alberti IV tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>IV tsükkel</p> <p>Laps orienteerub päevaosa hõlmavas kavas (3 tegevust).</p> <p>Laps liigub päevakava vihjega kava juurde, võtab kavast järgmise tegevuse pildi ja liigub tegevuse toimumise kohta iseseisvalt.</p> <p>Laps alustab täiskasvanu suunamisel (žest ja suuline korraldus) päevakava pildil oleva tegevusega.</p> <p>Laps liigub pildiga töösüsteemi laua juurde, võtab töösüsteemi jadast nr 1 ja sobitab selle ülesande ümbrikul oleva nr 1-ga iseseisvalt (sama nr 2ga).</p> <p>Laps võtab töösüsteemi ülesande ümbrikust välja töövahendid, paneb tehtud ülesande vahendid tagasi ümbrikusse ning ümbriku "tehtud" kasti iseseisvalt.</p> <p>Laps sooritab täiskasvanu suunamisel (žestid ja suulised korraldused) töösüsteemi ülesanded.</p>	<p>Päevakavaga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps liigub ruumis päevakava vihjega päevakava juurde. Laps haarab päevakavast järgmise tegevuse pildi. Laps liigub vastavalt päevakava pildile tegevuse kohta. Laps sobitab päevakava pildi tegevuskohas oleva pildiga. Laps alustab pildil ettenähtud tegevusega. <p>Töösüsteemiga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps istub pärast päevakava pildi sobitamist töösüsteemi laua taha. Laps võtab töölauda jadalt nr 1 (sama nr 2ga) ja asetab selle töölaual olevale ümbrikule numbrile 1 (sobitab)(sama nr 2ga). Laps tõstab ümbriku enda ette, avab ja võtab välja vahendid. Laps sooritab arvu ja hulga ühendamise ülesande. Laps paneb vahendid tagasi ümbrikusse. Laps tõstab ümbriku "Tehtud" kasti 	<p>Pildiline päevakava:</p> <ul style="list-style-type: none"> Eripedagoogiga individuaaltund Ülesanded töösüsteemis Legomäng <p>Töösüsteem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Arvu ja hulga ühendamise takjamäng (12-ni) Kirja eelharjutus paberi ja pliatsiga (mööda katkendlikku joont pliatsiga joonte tõmbamine)

Analüüs. IV tsükli tegevused ja eesmärgid on kirjeldatud tabelis 10. Päevakava juurde minnes vajas Albert päevakava vihjet saades endiselt aeg-ajalt suunamist ja motiveerimist. Vihjepildi viimine päevakava ümbrikusse vajas seega mõningatel kordadel suunamist. Päevakava pildi võttis ja viis laps eripedagoogi lauale iseseisvalt (sobitas), eripedagoog hoidis temaga kaasa liikudes selja taha. Töösüsteemi laua juurde liikus poiss päevakava pildiga iseseisvalt. Laps võttis töölaualt ümbriku enamasti iseseisvalt ning võttis välja seal olevad vahendid. Esimese tegevuse sooritas Albert iseseisvalt. Veidi suunamist vajas aeg-ajalt ümbriku "Tehtud" kasti tõstmine. Uuele tegevusele Albert esialgu tähelepanu

ei pööranud ning tahtis töölauda juurest juba lahkuda, siis pidi täiskasvanu ta uuesti töösüsteemi juurde tagasi suunama. Huvi teise tegevuse vastu tsükli alguses oli vähene ning sooritus oli pigem koostegevuses. Albert kiirustas kirja eelharjutusi sooritades, ega pööranud tähelepanu soorituse kvaliteedile. Meeldetuletamist vajas teise ülesande vahendite ümbrikusse tagasi asetamine ja “tehtud” kasti asetamine.

Muudatused. Eelnevalt tulenevalt otsustati jätkata samade eesmärkidega ning kinnistada veel vajalikke oskusi.

V tsükkel

Harri

Tabel 11. Harri V tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>V tsükkel</p> <p>Laps liigub palliga kava juurde täiskasvanu abiga (žest ja konkreetne korraldus “Vaata kava!”).</p> <p>Laps asetab asetab palli karpi täiskasvanu abiga (žest ja konkreetne korraldus “Pane karpi!”).</p> <p>Laps liigub täiskasvanu abiga (žesti ja konkreetse korraldusega “Mine!”) kohta, kus töösüsteemi tegevus toimub.</p> <p>Laps paneb täiskasvanu abiga (žestid ja konkreetne korraldus “Pane sisse!”) kujundid vormikarpi.</p>	<p>Päevakavaga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps liigub päevakava vihjega päevakava juurde. • Laps haarab esimesest korvist kujundi. jätkub TS tegevus. • Laps saab palli, läheb kava juurde ja võtab päevakava korvist mullitaja. <p>Töösüsteemiga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps liigub kujundiga töösüsteemi laua juurde. • Laps paneb käes oleva kujundi vormikarpi. • Laps võtab ja paneb teise kujundi vormikarpi. • Laps tõstab vormikarbi “Tehtud” kasti. 	<p>Päevakavas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Silindrikujuline kujund • Mullitaja <p>Töösüsteemis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vormikarp ühe avatud auguga, 2 silindrikujulist kujundit

Analüüs. V tsükli tegevused ja eesmärgid on kirjeldatud tabelis 11. Harri puudus lasteaiast V tsükli nädalal, seega V tsükkel toimus pärast nädalast pausi. Esimesel päeval pärast pausi vajas laps füüsilist suunamist igas etapis, kuna rutiin vajas meeldetuletamist.

Nädala teises pooles tekkis päevakavaga toimetamisel suurem iseseisvus - laps paigutas palli iseseisvalt anumasse, võttis seejärel korvist kujundi. Täiskasvanu korralduse abiga liikus laua juurde ning pani kujundi ise vormikarpi. Täiskasvanu ulatas talle palli ning laps liikus ise kava juurde, asetaskava palli anumasse ning võttis mullitaja, mille andis täiskasvanule. Seega viienda päeva lõpuks jõudis laps koostegevusest iseseisva tegutsemiseni pea igas etapis.

Muudatused. Kuna laps ületas tsükli lõpuks ootusi, siis otsustati oskusi veel ühe tsükli jooksul kinnistada ning suurendada töösüsteemi mahtu. Järgmisel korral tuleb lapsel panna vormikarpi kaks eritüüpi kujundid. Järgmises tsükli on eesmärgiks kahe järjestikuse enne-pärast päevakava kasutamine.

Albert

Tabel 12. Alberti V tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
V tsükli eesmärgid ja tegevused kattuvad IV tsükli omaga.		

Analüüs. Kui Albertile anti vihjepilt, siis suundus ta pea kõikidel kordadel päevakava juurde. Päevakava pildi võttis ja viis laps eripedagoogi lauale juurde iseseisvalt (sobitas), eripedagoog hoidis temaga kaasa liikudes selja taha. Töösüsteemi laua juurde liikus poiss päevakava pildiga iseseisvalt. Laps võttis töölaualt ümbriku enamasti iseseisvalt ning võttis välja seal olevad vahendid. Esimese tegevuse sooritas Albert iseseisvalt. Laps sooritas iseseisvalt ka teise ülesande. Teise ülesande kvaliteet oli siiski kehv.

Muudatused. Kuna laps sai enamasti iseseisvalt hakkama, siis otsustati suurendada töösüsteemis ülesannete arvu.

VI tsükkel

Harri

Tabel 13. Harri VI tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>VI tsükkel</p> <p>Laps liigub palliga kava juurde iseseisvalt.</p> <p>Laps asetab palli karpi iseseisvalt ja võtab korvist kujundi.</p> <p>Laps liigub iseseisvalt kohta, kus töösüsteemi tegevus toimub.</p> <p>Laps paneb täiskasvanu abiga (žestid ja konkreetne korraldus “Pane sisse!”) kujundid vormikarpi.</p> <p>Laps sooritab täiskasvanu suunamisel kaks järjestikust enne-pärast kava.</p>	<p>Päevakavaga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps saab vihje ja liigub kava juurde. Laps haarab esimesest korvist kujundi. Jätkub TS. Laps haarab päevakavavihje järgselt päevakava korvist tassi. Laps liigub tassiga veekraani juurde, joob vett. Jätkub päevakava tegevus. Laps haarab päevakavavihje järgselt päevakava korvist mullitaja. <p>Töösüsteemiga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps liigub klotsiga töösüsteemi laua juurde. Laps sooritab käes oleva klotsiga tegevuse. Laps paigutab kuubi- ja silindrikujulised kujundid vormikarpi. Laps tõstab tegevuse järgselt vormikarbi “Tehtud” kasti. 	<p>1. päevakavas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Silindrikujuline kujund Mullitaja <p>2. päevakavas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tass (funktsionaalne ese) Mullitaja <p>Töösüsteemis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vormikarp kahe avatud auguga, 2 silindrikujulist kujundit ja 2 kuubikujulist kujundit

Analüüs. Esimese, juba tuttava päevakava etapid sooritas Harri iseseisvalt, üksikutel kordadel vajas täiskasvanupoolset abi žestide ja konkreetse korralduse näol. Ühe tegevusega päevakavalt üleminek teise tegevusega päevakavale tuli Harril sujuvalt - ta haaras koheselt päevakava vihje ning läks sellega iseseisvalt päevakava juurde. Õpetamist vajas teise päevakava tegevuse koht - vannituba. Täiskasvanu suunas last füüsiliselt. Vee võtmine kraanist ja tassist joomine olid poisile tuttavad tegevused - kraani lahti tegemine ja tassi täitmine veega tulid tulid iseseisvalt tegutsedes.

Muudatused. Kuna esimene päevakava õnnestus väga hästi, siis suurendatakse mahtu. Teise puhul vähendatakse täiskasvanupoolset suunamist, st laps liigub vannituppa žesti ning konkreetse korralduse abiga. Harjutatakse veel kahe järjestikuse kava kasutamist.

Albert

Tabel 14. Alberti VI tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded, vahendid
<p>VI tsükkel</p> <p>Laps orienteerub päevaosa hõlmavas kavas (3 tegevust).</p> <p>Laps liigub päevakava vihjega kava juurde, võtab kavast järgmise tegevuse pildi ja liigub tegevuse toimumise kohta iseseisvalt.</p> <p>Laps alustab täiskasvanu suunamisel (žest ja suuline korraldus) päevakava pildil oleva tegevusega.</p> <p>Laps liigub pildiga töösüsteemi laua juurde, võtab töösüsteemi jadast nr 1 ja sobitab selle ülesande ümbrikul oleva nr 1-ga iseseisvalt (sama nr 2 ja 3ga).</p> <p>Laps võtab töösüsteemi ülesande ümbrikust välja töövahendid, paneb tehtud ülesande vahendid tagasi ümbrikkuse ning ümbriku "tehtud" kasti iseseisvalt.</p> <p>Laps sooritab täiskasvanu suunamisel (žestid ja suulised korraldused) töösüsteemi ülesanded.</p>	<p>Päevakavaga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps liigub ruumis päevakava vihjega päevakava juurde. Laps haarab päevakavast järgmise tegevuse pildi. Laps liigub vastavalt päevakava pildile tegevuse kohta. Laps sobitab päevakava pildi tegevuskohas oleva pildiga. Laps alustab pildil ettenähtud tegevusega. <p>Töösüsteemiga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps istub pärast päevakava pildi sobitamist töösüsteemi laua taha. Laps võtab laualt töösüsteemi jadalt nr 1 ja asetab selle ümbrikul olevale numbrile 1 (sama 2 ja 3ga). Laps avab ümbriku ja võtab välja vahendid. Laps sooritab ümbrikus oleva ülesande. Laps paneb vahendid tagasi ümbrikkusse. Laps tõstab ümbriku "Tehtud" kasti. Laps haarab järgmise ülesande ümbriku. 	<p>Pildiline päevakava:</p> <ul style="list-style-type: none"> Eripedagoogiga individuaaltund Ülesanded töösüsteemis Legomäng <p>Töösüsteem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Arvu ja hulga ühendamise takjamäng (12-ni) Kirja eelharjutus paberi ja pliiatsiga (mööda katkendlikku joont pliiatsiga joonte tõmbamine) Takjamäng söödavate ja mittedöövavate esemete piltide rühmitamisega

Analüüs. VI tsükli tegevused ja eesmärgid on kirjeldatud tabelis 14. Albert sooritas VI tsükli tegevused päevakavaga ja töösüsteemis valdavalt iseseisvalt. Tähelepanu hajumise

tõttu vajas ta tähelepanu tagasi suunamist tegevuste juurde (nt kirja eelharjutusi sooritades). Ülesande lõppedes pani Albert ise vahendid ümbrikutesse tagasi ning tõstis “Tehtud” kasti.

Muudatused. Kuna päevakava kasutamise iseseisvusaste on juba päris suur, siis nüüd muudetakse päevakava raskusastet - laps peab päevakavas oleva pildi meelde jätma, asetama “tehtud” ümbrikusse, tegevuse kohta minema ja seda tegema. Töösüsteemis vahetatakse ühe ülesande sisu, seega jääb mõningane abiaste (korraldused ja žestid) lapsele veel võimalikuks.

VII tsükkel

Harri

Tabel 15. Harri VII tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>VII tsükkel</p> <p>Laps liigub palliga kava juurde iseseisvalt.</p> <p>Laps asetab palli karpi iseseisvalt ja võtab korvist kujundi.</p> <p>Laps liigub iseseisvalt kohta, kus töösüsteemi tegevus toimub.</p> <p>Laps paneb iseseisvalt kujundid vormikarpi.</p> <p>Laps sooritab täiskasvanu suunamisel kaks järjestikust enne-pärast kava.</p>	<p>Päevakavaga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps saab vihje ja liigub kava juurde. • Laps haarab esimesest korvist kujundi. Jätkub TS. • Laps haarab päevakavavihje järgselt päevakava korvist tassi. • Laps liigub tassiga veekraani juurde. Jätkub TS. • Laps haarab päevakavavihje järgselt päevakava korvist mullitaja. <p>Töösüsteemiga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps liigub kujundiga töösüsteemi laua juurde. • Laps sooritab käes oleva kujundiga tegevuse. • Laps paneb kõik kujundid vormikarbis õigesse auku. • Laps tõstab tegevuse järgselt vormikarbi “Tehtud” kasti. 	<p>1. päevakavas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Silindrikujuline kujund • Mullitaja <p>2. päevakavas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tass • Mullitaja <p>Töösüsteemis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vormikarp kolme avatud auguga, 2 silindrikujulist kujundit, 2 kuubikujulist kujundit ja 2 kolmnurkse tahuga kujund

Analüüs. (Tabel 15) Harri sooritus päevakavaga toimetamisel oli väga suure iseseisvusastmega. Vannituppa minemine teise tegevusega päevakava puhul vajab täiskasvanupoolset suunamist žesti ja konkreetse korraldusega. Töösüsteemis oleva vormikarbi ülesande puhul pani laps kõik kujundid iseseisvalt õigesti. Eripedagoogiga harjutatud tegevused oli lapse jaoks selged ka teises keskkonnas, seega toimus üldistamine.

Muudatused. Kuna laps saavutas üldjoontes iseseisvuse kahe kava tegemisel, siis otsustati uues tsüklis panna kaks kava kokku ning jätkata kolmeosalise vasakult paremale kavaga (päeva osa hõlmav kava), mis on jätkuvalt funktsionaalsete esemetega. Vormikarbi kujundite sobitamisega õigesti auku töösüsteemi ülesandes tuli Harri toime ning otsustati vormikarbi ülesandele lisada sorteerimiseks neljas kujund.

Albert**Tabel 16.** Alberti VII tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>VII tsükkel</p> <p>Laps orienteerub päevaosa hõlmavas kavas (3 tegevust).</p> <p>Laps liigub päevakava vihjega kava juurde, võtab kavast järgmise tegevuse pildi ja paneb selle päevakava all olevasse "tehtud" ümbrikusse täiskasvanu žesti ja suunamise abil.</p> <p>Laps alustab täiskasvanu suunamisel (žest ja suuline korraldus) päevakava pildil oleva tegevusega.</p> <p>Laps liigub päevakava pildi paigutamise järgselt töösüsteemi laua juurde, võtab töösüsteemi jadast nr 1 ja sobitab selle ülesande ümbrikul oleva nr 1-ga iseseisvalt (sama nr 2 ja 3ga).</p> <p>Laps võtab töösüsteemi ülesande ümbrikust välja töövahendid, paneb tehtud ülesande vahendid tagasi ümbrikusse ning ümbriku "tehtud" kasti iseseisvalt.</p> <p>Laps sooritab täiskasvanu suunamisel (žestid ja suulised korraldused) töösüsteemi ülesanded.</p>	<p>Päevakavaga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps liigub ruumis päevakava vihjega päevakava juurde. Laps võtab päevakavast pildi ning paneb päevakava ümbrikusse. Laps liigub vastavalt päevakava pildile tegevuse kohta mälu järgi. Laps alustab päevakavas ettenähtud tegevusega. <p>Töösüsteemiga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps istub pärast päevakava pildi ümbrikusse panemist töösüsteemi laua taha. Laps võtab laualt töösüsteemi jadalt nr 1 ja asetab selle ümbrikul olevale numbrile 1 (sama 2 ja 3ga). Laps avab ümbriku ja võtab välja vahendid. Laps sooritab ümbrikus oleva ülesande. Laps paneb vahendid tagasi ümbrikusse. Laps tõstab ümbriku "Tehtud" kasti. Laps haarab järgmise ülesande ümbriku. 	<p>Pildiline päevakava:</p> <ul style="list-style-type: none"> Eripedagoogiga individuaaltund Ülesanded töösüsteemis Legomäng <p>Töösüsteem:</p> <ul style="list-style-type: none"> Arvu ja hulga ühendamise takjamäng (12-ni) Voolimisaluse peale plastiliiniga tähekuju voolimine (I) Piltide rühmitamise takjamäng (söödavad/mittesöödavad)

Analüüs. (Tabel 16) Albert ei võtnud esimesel mitmel korral omaks päevakava uut rutiini - päevakavapildi sobitamise etapp jäi ära - päevakava pilt tuli kohe panna päevakava ümbrikusse ning järgnevasse tegevusse tuli liikuda nõ mälu järgi. Tsükli esimestel päevadel sooritas Albert selle täiskasvanuga koostegevuses, suulistest korraldustest ja žestidest ei piisanud tema jaoks, et panna koheselt päevakava pilt päevakava ümbrikusse. Takjamängudes

(nii arvu ja hulga ülesandes kui ka rühmitamise ülesandes) tuli Albert tegevusega suhteliselt hästi kaasa, st tsükli jooksul vajas ta üksikutel kordadel suunamist korralduste ja žestidega. Suunamist vajavatel kordadel võis ta pilte suhu toppida või sooritas tegevuse kiiresti ära ning ei pööranud õigsusele tähelepanu. Alberti jaoks oli raske vastu võtta plastiliiniga voolimise ülesannet ning ta ei olnud nõus voolima. Ta võttis plastiliini mõned korrad kätte, kuid tegevust ei sooritanud ka koostegevuses mitte.

Muudatused. Päevakava osas jätkatakse samade eesmärkidega, kuid suurendatakse iseseisvusastet (žestist ja korraldusest iseseisva soorituseni). Töösüsteemi ülesannet, kus laps ei tahtnud voolimisülesannet sooritada, tehakse ette visuaalne näidis või juhised ülesande ümbrikusse, kust laps näeb, mida ta plastiliiniga täpsemalt tegema peab.

VIII tsükkel

Harri

Tabel 17. Harri VII tsükli plaan.

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>VIII tsükkel</p> <p>Laps sooritab esimese etapi (kava juurde liikumine, palli karpi panemine, kujundi võtmine, laua juurde liikumine, tegevuse sooritamine ja kava juurde naasmine) iseseisvalt.</p> <p>Laps võtab korvist tassi ning liigub vannituppa täiskasvanu abiga (žest ja konkreetne juhend).</p> <p>Laps sooritab viimase etapi (vannitoast kava juurde liikumine, palli panemine anumasse, mullitaja võtmine) täiskasvanu suunamisel (žest ja konkreetne juhend).</p>	<p>Päevakavaga seondult:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps saab vihje ja liigub kava juurde. Laps haarab esimesest korvist kujundi. Jätkub töösüsteem. Laps haarab päevakavavihje järgselt päevakava korvist tassi. Laps liigub tassiga veekraani juurde, joob. Jätkub päevakava. Laps haarab päevakavavihje järgselt päevakava korvist mullitaja. <p>Töösüsteemiga seondult:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laps liigub kujundiga töösüsteemi laua juurde. Laps sooritab käes oleva kujundiga tegevuse. Laps paneb kõik kujundid vormikarbis õigesse auku. Laps tõstab tegevuse järgselt vormikarbi "Tehtud" kasti. 	<p>Päevakavas (LISA):</p> <ul style="list-style-type: none"> Silindrikujuline kujund Tass Mullitaja <p>Töösüsteemis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vormikarp nelja avatud auguga, 2 silindrikujulist klotsi, 2 kuubikujulist klotsi, 2 kolmnurkse tahuga klotsi, 2 tähekujulise tahuga klotsi

Analüüs. (Tabel 17) Laps sooritas päevakava esimese etapi iseseisvalt. Päevakava teise tegevuse juures vajab tassi haaramiseks esimestel kordadel täiskasvanuga koostegevust ja oli üllatunud, et pärast esimest ülesannet ei tulnud mullitaja. Hiljem haaras selle žesti ja

konkreetsel korraldusel (Võta tass!) abil. Tassiga vannituppa minemisel vajab laps samuti esimesel korral koos tegutsemist, hiljem piisab žestist ja konkreetsest korraldusest.

Muudatused. Kuna lapse jaoks oli kolme tegevusega kava harjumatu, kuid ta sai lõpuks vähese abiga hakkama, siis jätkatakse sama süsteemi ning ülesannetega ka uues tsükli. Iseseisvuse aste suureneb.

Albert

Tabel 18. Alberti VIII tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
VIII tsükli eesmärgid ja tegevused on samad mis VII tsükli. Iseseisvuse taset ei suurendatud lapse pikaajalise puudumise tõttu.		

Analüüs. (Tabel 18) Päevakava järgimisel vajab Albert selles tsükli taas koostegevust, milles võis rolli mängida kahe nädalane paus haiguse tõttu. Lapsele oli vajalik süsteemi suurema abiastmega meeldetuletamine. Koostegevus päevakava osas hakkas vähenema tsükli lõpuks. Töösüsteemi esimese ülesande puhul oli abiastme vähenemist märgata juba tsükli keskel, kuid teise ülesande - voolimise puhul ei õnnestunud last koostööle saada ning selle järgselt kannatas ka kolmanda ülesande sooritus, milles laps vajab rohkem suunamist ja kohati ka koostegevust.

Muudatused. Kuna tsükli lõpuks õnnestus päevakava osas abiastet vähendada, on järgmise tsükli eesmärgiks abiastme vähendamine (enamjaolt iseseisev sooritus). Töösüsteemi ülesannetest läheb välja vahetamisele voolimisülesanne, millega laps juba teise tsükli jooksul haakuda ei suutnud (oletatav põhjus võib olla sensoorse tundlikkuse või infotöötuse eripäradega seotud või näidis/juhend antud ülesandes ei olnud piisavalt jõukohane). Uue töösüsteemi ülesande juurde jääb abi võimalus žestide ja korralduste näol, veidi muudetakse sisu ka teistel ülesannetel töösüsteemis, mille põhimõte jääb samaks - arutamisoskuse kinnistamine ja rühmitamine.

IX tsükkel**Harri****Tabel 19.** IX tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>IX tsükkel</p> <p>Laps sooritab esimese etapi (kava juurde liikumine, palli karpri panemine, kujundi võtmine, laua juurde liikumine, tegevuse sooritamine ja kava juurde naasmine) iseseisvalt.</p> <p>Laps võtab korvist tassi ning liigub vannituppa täiskasvanu abiga (žest ja konkreetne juhend).</p> <p>Laps sooritab viimase etapi (vannitoast kava juurde liikumine, palli panemine anumasse, mullitaja võtmine) iseseisvalt.</p>	<p>Päevakavaga seondult:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps saab vihje ja liigub kava juurde. • Laps haarab esimesest korvist kujundi. Jätkub TS. • Laps haarab päevakavavihje järgselt päevakava korvist tassi. • Laps liigub tassiga veekraani juurde, joob. Jätkub päevakava. • Laps haarab päevakavavihje järgselt päevakava korvist mullitaja. <p>Töösüsteemiga seondult:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps liigub kujundiga töösüsteemi laua juurde. • Laps sooritab käes oleva kujundiga tegevuse. • Laps paneb kõik kujundid vormikarbis õigesse auku. • Laps tõstab tegevuse järgselt vormikarbi "Tehtud" kasti. 	<p>Päevakavas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Silindrikujuline kujund • Tass • Mullitaja <p>Töösüsteemis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vormikarp nelja avatud auguga, 2 silindrikujulist klotsi, 2 kuubikujulist klotsi, 2 kolmnurkse tahuga klotsi, 2 tähekujulise tahuga klotsi

Analüüs. (Tabel 19) Esimese etapiga sai laps iseseisvalt hakkama, teises etapis sai valdavalt žesti ja korraldusega hakkama, mõnel korral vajas vannituppa minekul suunamist (täiskasvanu käsi seljal), et õiges suunas liikuma hakata. Laps leppis sellega, et korvides olevad tegevused tuleb järjest sooritada ning kannatas oodata mullitajat.

Muudatused. Kuna vormikarbiga tuli laps väga hästi toime, siis lisatakse töösüsteemi teine ülesanne: puidust pallikeste lükkimine paela otsa (2 tükki), mis on lapsele samuti tuttav. Muus osas jääb süsteem samaks.

Albert

Tabel 20. Alberti IX tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>IX tsükkel</p> <p>Laps orienteerub päevaosa hõlmavas kavas (3 tegevust).</p> <p>Laps liigub päevakava vihjega kava juurde, võtab kavast järgmise tegevuse pildi ja paneb selle päevakava all olevasse ümbrikusse.</p> <p>Laps alustab iseseisvalt päevakava pildil oleva tegevusega.</p> <p>Laps liigub päevakava pildi paigutamise järgselt töösüsteemi laua juurde, võtab töösüsteemi jadast nr 1 ja sobitab selle ülesande ümbrikul oleva nr 1-ga iseseisvalt (sama nr 2 ja 3ga).</p> <p>Laps võtab töösüsteemi ülesande ümbrikust välja töövahendid, paneb tehtud ülesande vahendid tagasi ümbrikusse ning ümbriku “Tehtud” kasti iseseisvalt.</p> <p>Laps sooritab täiskasvanu suunamisel (žestid ja suulised korraldused) töösüsteemi ülesanded.</p>	<p>Päevakavaga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps liigub ruumis päevakava vihjega päevakava juurde. • Laps võtab päevakavast pildi ning paneb päevakava ümbrikusse. • Laps liigub vastavalt päevakava pildile tegevuse kohta mälu järgi. • Laps alustab päevakavas ettenähtud tegevusega. <p>Töösüsteemiga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps istub pärast päevakava pildi ümbrikusse panemist töösüsteemi laua taha. • Laps võtab laualt töösüsteemi jadalt nr 1 ja asetab selle ümbrikul olevale numbrile 1 (sama 2 ja 3ga). • Laps avab ümbriku ja võtab välja vahendid. • Laps sooritab ümbrikus oleva ülesande. • Laps paneb vahendid tagasi ümbrikusse. • Laps tõstab ümbriku “Tehtud” kasti. • Laps haarab järgmise ülesande ümbriku. 	<p>Pildiline päevakava:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eripedagoogiga individuaaltund • Ülesanded töösüsteemis • Legomäng <p>Töösüsteem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Takjamäng lahutamise kinnistamiseks (6-ni) • Tähe “I” kirjutamise tööleht • Piltide rühmitamise takjamäng(talveriided ja suveriided)

Analüüs. (Tabel 20) Päevakava osa kasutamise juures vajas Albert üksikutel kordadel suunamist korralduste ja žestide näol. Tegevused päevakavaga toimuvad juba üsna rutiinselt,

kuid täielikku iseseisvust veel ei ole. Töösüsteemi esimese ülesande juures ei pööranud tähelepanu sellele, et liitmise asemel tuli lahutamine ning see vajas selgitust. Teise ülesande juures vajas tegevusele tagasi suunamist, kuna kipus kiirustama tähtede kirjutamisel - tahtis ülesande ruttu sooritada. Ümbrikute avamise ja "Tehtud" kasti paigutamisega tuli iseseisvalt toime.

Muudatused. Järgmisesse tsükklisse jäävad eesmärkidena samad abiastmed - taotleda täielikku iseseisvust päevakava osa kasutamises ja töösüsteemi ülesannetes. Töösüsteemi ülesandeid modifitseeritakse veidi.

X tsükkel
Harri
Tabel 21. Harri X tsükli plaan

Tsükkel, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>X tsükkel</p> <p>Laps sooritab esimese etapi (kava juurde liikumine, palli karpi panemine, kujundi võtmine, laua juurde liikumine, tegevuse sooritamise) iseseisvalt.</p> <p>Laps tõstab täiskasvanuga koos laual oleva teise korvi enda ette ning sooritab tegevuse täiskasvanuga koos.</p> <p>Laps liigub pärast ülesannete sooritamist iseseisvalt kava juurde.</p> <p>Laps võtab korvist tassi ning liigub vannituppa täiskasvanu abiga (žest ja konkreetne juhend).</p> <p>Laps sooritab viimase etapi (vannitoast kava juurde liikumine, palli panemine anumasse, mullitaja võtmine) iseseisvalt.</p>	<p>Päevakavaga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps saab palli ja liigub kava juurde. • Laps haarab esimesest korvist kujundi. Jätkub TS. • Laps haarab päevakavavihje järgselt päevakava korvist tassi. • Laps liigub tassiga veekraani juurde. • Laps haarab päevakavavihje järgselt päevakava korvist mullitaja. <p>Töösüsteemiga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps liigub kujundiga töösüsteemi laua juurde. • Laps sooritab käes oleva kujundiga tegevuse. • Laps paneb kõik kujundid vormikarbis õigesse auku. • Laps tõstab tegevuse järgselt vormikarbi "lõpetatud" kasti. • Laps võtab laual vasakul järgmise ülesande korvi enda ette. • Laps lükib pallid paela otsa. • Laps tõstab tegevuse korvi "Tehtud" kasti. jätkub kava tegevus. 	<p>Päevakavas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Silindrikujuline kujund • Tass • Mullitaja <p>Töösüsteemis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laual on kaks korvi. • Vormikarp nelja avatud auguga, 2 silindrikujulist klotsi, 2 kuubikujulist klotsi, 2 kolmnurkse tahuga klotsi, 2 tähekujulise tahuga klotsi • 2 punast aukudega pallikest ja nõör.

Analüüs. (Tabel 21) Laps sooritas päevakava kõik etapid üldjuhul iseseisvalt, sh vannituppa minek. Töösüsteemi uue ülesande juures vajab Harri alustamiseks koostegutsemist. Täiskasvanu tõstis lapse käega koos ülesande korvi lapse ette, täiskasvanu aitas pallikese paela otsa koos lapse käega, laps lükkas palli paela otsa ise lõpuni. Ka teise palliga vajab laps koostegutsemist tegevuse lõpuni, sh korvi “tehtud” kasti tõstmisega.

Muudatused. Kuna tegemist oli uuringu viimase tsükliga, siis selle töö raames rohkem muudatusi sisse ei viida. Küll aga saaks jätkata uue tegevuse harjutamisega (lükkimine) ning sealt edasi saaks kolmeosalises päevakavas tegevusi vahetada (nt tualetis käimine, mille osas lapsel rutiin puudub), lisada tegevusi töösüsteemi või kasutada kaks kolmeosalist erinevate tegevustega päevakava eraldi ja seejärel järjest.

Albert

Tabel 22. Alberti x tsükli plaan

Tsüklid, eesmärgid	Lapse tegevused	Ülesanded ja vahendid
<p>X tsükkel</p> <p>Laps orienteerub päevaosa hõlmavas kavas (3 tegevust).</p> <p>Laps liigub päevakava vihjega kava juurde, võtab kavast järgmise tegevuse pildi ja paneb selle päevakava all olevasse ümbrikusse.</p> <p>Laps alustab iseseisvalt päevakava pildil oleva tegevusega.</p> <p>Laps liigub päevakava pildi paigutamise järgselt töösüsteemi laua juurde, võtab töösüsteemi jadast nr 1 ja sobitab selle ülesande ümbrikul oleva nr 1-ga iseseisvalt (sama nr 2 ja 3ga).</p> <p>Laps võtab töösüsteemi ülesande ümbrikust välja töövahendid, paneb tehtud ülesande vahendid tagasi ümbrikusse ning ümbriku "Tehtud" kasti iseseisvalt.</p> <p>Laps sooritab iseseisvalt töösüsteemi ülesanded.</p>	<p>Päevakavaga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps liigub ruumis päevakava vihjega päevakava juurde. • Laps võtab päevakavast pildi ning paneb päevakava ümbrikusse. • Laps liigub vastavalt päevakava pildile tegevuse kohta mälu järgi. • Laps alustab päevakavas ettenähtud tegevusega. <p>Töösüsteemiga seonduvalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laps istub pärast päevakava pildi ümbrikusse panemist töösüsteemi laua taha. • Laps võtab laualt töösüsteemi jadalt nr 1 ja asetab selle ümbrikul olevale numbrile 1 (sama 2 ja 3ga). • Laps avab ümbriku ja võtab välja vahendid. • Laps sooritab ümbrikus oleva ülesande. • Laps paneb vahendid tagasi ümbrikusse. • Laps tõstab ümbriku "Tehtud" kasti. • Laps haarab järgmise ülesande ümbriku. 	<p>Pildiline päevakava:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eripedagoogiga individuaaltund • Ülesanded töösüsteemis • Legomäng <p>Töösüsteem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Takjamäng lahutamise ja liitmise kinnistamiseks 6 piires. • Tähe "O" kirjutamise tööleht • Piltide rühmitamise takjamäng(talveriided ja suveriided)

Analüüs. (Tabel 22) Albertil ei õnnestunud päevakava kõikide osade sooritamine alati iseseisvalt, üksikutel kordadel vajab ta endiselt juurde suulist korraldust või žesti. See võis olla põhjustatud tähelepanu hajumisest väliste stiimulite tõttu (rühmakaaslaste või

õpetajate liikumine ruumis, hääled jne). Töösüsteemi ülesannetes omandas Albert peaaegu täieliku iseseisvuse, kuid vähem motiveerivates tegevustes kippus tähelepanu hajuma ning seejärel tuli täiskasvanul sekkuda, et suunata lapse tähelepanu tegevusele tagasi.

Muudatused. Kuna tegemist oli uuringu viimase tsükliga, järgmiseid muudatusi sisse ei viida. Alberti päevakava kasutust võiks rakendada poole päeva ulatuses, kuhu hiljem saaks sisse hakata viima muudatusi ka erinevate tegevuste näol. Samuti võiks lapsel lasta ise päevakava laduda täiskasvanu poolt ette antud tegevuspiltidega. Töösüsteemi mahtu võib iseseisvuse korral järjest suurendada. Alberti puhul võiks kaaluda lühemaajaliste ülesannete kasutamist tema tähelepanu kiire hajumise tõttu.

2.4. Sekkumise rakendamise tulemuslikkus

Selles peatükis kirjeldatakse täpsemalt tulemusi. Esmalt kirjeldatakse lapse kaupa algseisu kava seisukohalt, seejärel töösüsteemi seisukohalt. Lõpuks kirjeldatakse muutusi käitumise, iseseisvuse ning koostöö osas.

Harri päevakava alg- ning lõppseis on leitav tabelis (Tabel 23). Peamised muutused paremuse suunas ilmnedid rakendatava kava pikkuse osas. Kui lapse esimene kava oli kaheosaline, siis lõpuks oli tema kava kolmeosaline ning laps suutis oodata viimast, meelistegevust. Lisaks ilmned edasimineku iseseisvuse osas. Koostegevusest liikus laps enamuse tegevustes iseseisvale tasemele.

Tabel 23. Harri kavade kokkuvõte

Kava tunnused	Kava algseis	Kava lõppseis
Kava vorm	Funktsionaalne ese	Funktsionaalne ese
Kava kasutamise algatamine	Esemeline vihje (pall)	Esemeline vihje (pall)
Kava asukoht	Statsionaarne, teistest eraldatud	Statsionaarne, teistest eraldatud
Kava pikkus	Enne-pärast kava, teine tegevus on motiveeriv	Kolmeosaline päeva osa hõlmav kava, viimane tegevus on motiveeriv
Kava haldamine	Eseme viimine tegevuskohta ja kasutamine tegevuses	Eseme viimine tegevuskohta ja kasutamine tegevuses
Iseseisvuse tase	Enamasti koostegevuses täiskasvanuga (lapse käega sooritatud tegevused, täiskasvanu käega suunatud liikumine)	Enamasti iseseisev kava juurde liikumine, palli anumasse panek, kavalt tegevuse võtmine ja tegevuse toimumiskohta liikumine.

Harri edasimineku töösüsteemis on nähtav tabelis (Tabel 24). Uuringu lõpuks muutus lapse jaoks süsteemi haldamine keerukamaks, kuna töösüsteemi lisandus üks tegevus veel. Juba tuttava ülesande sooritas laps täielikult iseseisvalt, uue ülesande puhul vajab palju abi koostegutsemise näol. Ka ajaliselt suutis laps aina pikemalt tegevustesse süveneda ning need ära teha.

Tabel 24. Harri töösüsteemide kokkuvõte

Töösüsteemi tunnused	Töösüsteemi algseis	Töösüsteemi lõppseis
Süsteem	Vasakult paremale süsteem	Vasakult paremale süsteem
Haldamine	Võtab korvis oleva tegevuse enda ette, sooritab tegevuse ning Seejärel viskab korvi "Tehtud" korvi.	Võtab korvis oleva tegevuse enda ette, sooritab tegevuse ning seejärel Asetab "Tehtud" korvi. Võtab enda ette järgmise tegevuse, sooritab ning asetab "tehtud" korvi.
Tegevuste hulk	1	2
Iseseisvuse tase	Enamasti koosteguvuses täiskasvanuga (lapse käega sooritatud tegevused, täiskasvanu käega suunatud liikumine)	Esimene tegevus (vormikarp) iseseisvalt, teine tegevus (lukkimine) toimus koosteguvuses täiskasvanuga.
Tegevuse kestus keskmiselt esimese, viimase tsükli ajal	1 min 24 s	5 min 43 s

Harri käitumises oli märgata üsna suuri muutusi. Ebasobivad käitumised vähenesid oluliselt uuringu lõpuks. Muutused paremuse suunas esinesid nii hammustamise, näpistamise kui ka endast väljamineku osas. Käitumisprobleemid vähenesid võrreldes algusega poole võrra (52,5%). Täpsemad andmed on leitavad tabel 25st.

Tabel 25. Harri ebasobiva käitumise sagedus

	Enne sekkumist			Sekkumiste viimased nädalad			tulemuslikkus: käitumise sagedus vähenes/suurenes
	Nädala keskmine negatiivsete käitumiste arv			Nädala keskmine negatiivsete käitumiste arv			
	N1	N2	keskmine	N11	N12	keskmine	
Hammustamine	13	16	14,5	6	5	5,5	vähenes 62,1 %
Näpistamine	4	2	3	2	1	1,5	vähenes 50%
Läks endast välja	11	15	13	8	7	7,5	vähenes 42,3%
häärivaid käitumisi kokku	28	33	30,5	16	13	14,5	vähenes 52,5%

Iseseisvus

Enne sekkumist sooritas Harri seitsmest tegevusest 2 iseseisvalt (söömine, mäng mullitajaga), sekkumise viimastel nädalatel õnnestus lapsel iseseisvalt ka joomine ja kätepesu. Enne sooritas laps koostegevuses: käeline tegevus, kätepesu, söömine, riietumine, vee joomine ja WC-s käimine. Uuringu lõpus õnnestus vähese abiga WC-s käimine ning koostegevuses käelise tegevuse ülesande sooritamine ning riietumine.

Koostöövalmidus

Enne sekkumist tuli laps koheselt tegevusega kaasa vaid siis, kui last kutsuti mullitajaga mängima. Suunamise ning motiveerimisega tuli kaasa nii enne kui pärast söömise algatamisega. Pärast sekkumist tuli laps kohe kaasa juba enamate tegevustega: mängimine, kätepesu, joomine. Algselt keeldus laps riietumisest, WC-s käimisest ning käelistest tegevustest/õppetegevustest. Lõpuks keeldus laps WC-s käimisest. Keeldumise puhul jäi passiivselt istuma, läks endast välja, hammustas.

Albert

Alberti päevakava alg- ja lõppseis on kajastatud tabelis (Tabel 26). Päevakava kasutamise osas oli kõige suurem edasimine iseseisvuse saavutamisel. Päevakava pikkus oli kava lõppseisus lühem, kuid see oli pigem õpetajate ressursi puuduse tõttu päevakavaga

järjepidevamalt tegelemiseks. Kava haldamisel liikus laps sobitamisest pildi panemiseni “tehtud” kohta.

Tabel 26. Alberti kava

Kava tunnused	Kava algseis	Kava lõppseis
Kava vorm	Pildiline	Pildiline
Kava kasutamise algatamine	Vihjepilt (legomees)	Vihjepilt (legomees)
Kava asukoht	Rühma kesksel kohal riiuliseinal, teistest kavadest eraldatud.	Rühma kesksel kohal riiuliseinal, teistest kavadest eraldatud.
Kava pikkus	Kava hõlmab päevaosa - 11 tegevust (lõunauneni)	Kava hõlmab kolme järjestikust tegevust, kuid jõukohane oleks pikem kava.
Kava haldamine	Laps haarab päevakavast pildi ja sobitab selle pildiga tegevuskohas	Kava pildi asetamine “tehtud” kohta (ümbrikusse) ja tegevuse juurde iseseisev liikumine.
Iseseisvuse tase	Koostegevuses (täiskasvanu suunas oma käega tegevuskohtadesse)	Iseseisev (laps kasutas vihjepildi järgselt ise päevakava ning liikus iseseisvalt tegevuskohtadesse)

Alberti töösüsteemi kasutamise oskuse areng on kajastatud tabelis (Tabel 27). Töösüsteemis suurenes tegevuste hulk, ülesannete sooritamise aeg ning iseseisvus.

Tabel 27. Alberti töösüsteem

Töösüsteemi tunnused	Töösüsteemi algseis	Töösüsteemi lõppseis
Süsteem	Sobitamine	Sobitamine
Tegevuste hulk	1	3
Haldamine	Töölaual oleva jada numbrite sobitamine ülesannetega	Töölaual oleva jada numbrite sobitamine ülesannetega
Iseseisvuse tase	Koostegevuses (täiskasvanu suunas oma käega tegevustes)	Iseseisev (laps sooritas töösüsteemi etapid iseseisvalt, valdavalt ka töösüsteemi ülesanded)
Tegevuse kestus keskmiselt esimese, viimase tsükli ajal	5 min 32 sek	13 min 22 sek

Alberti ebasobiva käitumise sageduses esinesid muutused näpistamise osas, käitumine vähenes 64,7 %. Hammustamine ning endast väljamine olid juba enne sekkumist vähese sagedusega, seega selles osas muutused pole olulised. Täpsemad andmed on esitatud tabelis 28.

Tabel 28. Alberti ebasobiva käitumise sagedus

	Enne sekkumist			Sekkumiste viimased nädalad			tulemuslikkus: käitumise sagedus vähenes/suurenes
	Nädala keskmine negatiivsete käitumiste arv			Nädala keskmine negatiivsete käitumiste arv			
	N1	N2	keskmine	N11	N12	keskmine	
Hammustamine	1	1	1	0	1	0,5	vähenes 50 %
Näpistamine	16	18	17	5	7	6	vähenes 64,7 %
Läks endast välja	2	1	1,5	3	1	2	suurenes 25 %
häärivaid käitumisi kokku	19	20	19,5	8	9	8,5	vähenes 56,4 %

Iseseisvus

Enne sekkumist suutis laps iseseisvalt riietuda, süüa ning lemmikmängu mängida, iseseisvalt sooritatavate tegevuste hulk jäi samaks ka sekkumise lõpus.

Ümberlülitumine ühelt tegevuselt teisele, käeline tegevus, hommikuringis, liikumistegevuses ja muusikategevuses osalemisel vajab täiskasvanu abi (sh koostegutsemist). Sekkumise lõpus sai laps mõningate tegevuste puhul (täiskasvanu žest ja konkreetne korraldus) vähese abiga ümberlülitumisega hakkama (nt kava, töösüsteemide tegevused). Hommikuringis suutis laps viibida tänu tooli kasutamisele.

Koostöö

Albert oli pea alati valmis koostööks. kui tal oli vaja mängida või süüa. Sekkumise lõpus lisandus iseseisvate tegevuste juurde ka riietumine. Enamus tegevuste puhul vajab Albert esialgu suunamist või motiveerimist (riietumine, muusika, liikumine, ümberlülitumine, käeline tegevus/õppetegevus), raskemal päeval ei soovinud laps

ühelt tegevuselt teisele ümber lülituda, hommikuringis osaleda, käelist tegevust alustada. Nende asemel ta jätkas oma meelistegevusega, jooksis ringi, otsis endale sobivat stimulatsiooni, võttis kaaslastelt esemeid ära. Sekkumise lõpus suutis laps rohkematel kordadel tegevustega suunamisel kaasa minna

2.5. Uuringu läbiviimisega seotud eetilised aspektid

Uuringus osalemiseks küsiti kooli direktorilt, õpetajalt ja lapsevanematelt informeeritud nõusolekud. Uuringus osalejate isikuandmed on kaitstud, töös ei kasutata nende pärisnimesid ning asutust pole töös mainitud. Uuringus osalemine toimus vabatahtlikkuse alusel.

Kuna uuringus kasutatakse TEACCH programmi struktureeritud õpet, siis peab kvaliteetse teenuse osutamiseks läbiviija olema läbinud vastava koolituse. Antud töö autor on läbinud TEACCH programmi 3-päevase baaskoolituse ning ka täiendkoolituse (Hearsey *et al.*, 2019) ning tänu sellele on tal vastav pädevus, et luua lastele kavad ja töösüsteemid, mis vastavad laste arengutasemele.

Uuringus osales ühe rühma kaks last ning ülejäänud lapsed jäid sekkumisest ilma. Kui uuringu tulemused näitavad positiivset tendentsi, siis peaks ka nendele sekkumist pakkuma. Kuid kuna uuring viidi läbi 2022.a, kuid antud töö valmib 2024.a, siis teistele lastele jäi tugi pakkumata. Uuringus osalenud laste vanemad said sekkumise lõpus suuliselt tagasisidet ning personalile anti soovitusel, kuidas kava ja töösüsteemiga jätkata.

Arutelu

Autistlike laste puhul võib teekond lasteaias alata erirühmas, kus õppimine peaks olema toetatud ja õpivõimalused peaksid vastama õppijate võimetele ja vajadustele (Haridusvaldkonna arengukava, 2021). On oluline, et autistlike lastega tegelevad spetsialistid teaksid autismi eripära ning oskaksid autiste toetada. Üks viis nende laste toetamiseks keskkonda kohandavad sekkumised (Reed, 2016) näiteks TEACCH programmi struktureeritud õpe (Gresham *et al.*, 1999). Koolieelses lasteasutuses on TEACCHi rakendamise uuringuid vähe (Sanz-Cervera *et al.*, 2018). Käesoleva tegevusuuringu eesmärgiks oligi rakendada TEACCH programmi struktureeritud õppe elemente (töösüsteemid, päevakava) pervasiivse arenguhäirega laste rühmas 4- ja 6-aastase lapsega ja anda ülevaade elementide rakendamisest ja mõjust laste iseseisvusele, õpioskustele, käitumisele ja koostöövalmidusele. Järgnevalt analüüsitakse töö tulemusi vastavalt uurimisküsimustele.

Esimene küsimus puudutas SÕ elementide rakendatavus. Algselt oli töös planeeritud rühma õpetajate oluliselt suurem osalus, kuid mõne nädala pärast tõid õpetajad iganädalase arutelu käigus välja, et päevakavade ja töösüsteemide rakendamine nõuab neilt liigselt ressursi ning nad ei soovi enam edasiste nädalate jooksul samas mahus panustada. Sellest võib järeldada, et rakendamise alguses on õpetajatel kindlasti vaja lisatuge näiteks eripedagoogi näol. Kuid kui süsteemid on juba omandatud, siis võiksid õpetajad jätkata iseseisvalt. Päevakavade ja töösüsteemide rakendamine mõjutab laste iseseisvust, koostöövalmidust ning vähendab ärevust (Sanz-Cervera *et al.*, 2018; Zeng *et al.*, 2021), mis omakorda mõjub positiivselt häiriva käitumise sagedusele. Sellest tulenevalt võiks eeldada, et rakendamine läheb ajas lihtsamaks ning laps on võimeline iseseisvamalt ülesandeid sooritama. Õpetajad ei pea sel juhul liigselt ressursi kulutama lapse distsiplineerimisele, koostööle saamisele jne. Seega autori arvates on SÕ elementide rakendamise alustamine keerulisem ning nõuab enam ressursse, kuid lõpuks tasub see ära.

Teine küsimus käsitles laste edasimineku päevakavade ning töösüsteemide osas. TEACCH programmi juhistest lähtuvalt (Hearsey *et al.*, 2019) peaks laps omandama uued oskused viie päeva jooksul, kui neid rakendatakse terve päeva jooksul. Kui selle ajaga edasiminekut ei toimu, on vajalik süsteemi ümberhindamine. Mõlema lapse puhul toimusid edasimineku vaatamata asjaolule, et elemente

rakendati oluliselt väiksemas mahus kui esialgu oli planeeritud. Lisaks olid mõlemad lapsed sekkumise ajal ka haiged ning see mõjutas samuti järjepidevust. Mõlemal lapsel toimusid edasimineku päevakava kasutamises muutusi. Harril esines muutus kava pikkuses: enne-pärast kava muutus kolmeosaliseks vasakult-paremale kavaks. Lapse jaoks oli vasakult-paremale kava tähenduslik, ta suutis seda järgida ning oli võimeline ootama meelistegevust. Albertil esines edasimineku haldamises: esmalt laps sobitas pilte sihtkohas, kuid hiljem võttis kavaltegevuse pildi pani ümbrikusse ja liikus seejärel tegevust sooritama. Seega lapsel polnud käes pilti, mis talle meelde tuletas mida ja kus ta tegema peab. Alberti jaoks oleks jõukohane olnud päeva osa hõlmav päevakava, mis sisaldaks tegevusi alates lasteaeda tulekust kuni lõunauneni, kuid õpetajad ei soovinud seda rakendada.

Töösüsteemide osas toimusid samuti mõlemal lapsel edasimineku. Harri kasutas algusest peale vasakult-paremale süsteemi, kuid aja jooksul suurenes haldamise iseseisvus, algusest sooritas ta kõike koostegevuses ning lõpuks iseseisvalt (tõstis töö enda ette, tõstis "tehtud" korvi ja tõstis enda ette uue ülesande). Abi oli vajalik töösüsteemi ülesannete sooritamiseks, sh ka tuttavate ülesannetega. Ilmselt oli lapsel raske teadmisi ja oskusi uude olukorda üle kanda. Albertil oli piltidega sobitamissüsteem, milles oli esialgu üks number ning lõpuks kolm. Ka temal suurenes oluliselt iseseisvus: koostegevusest jõudis laps iseseisva tegutsemiseni. Seega tulemused on kooskõlas TEACCH programmi juhistega: kui lapsele on valitud jõukohane tase, siis jõuab laps iseseisva sooritamiseni nii kava kui ka töösüsteemi osas (Hearsey *et al.*, 2019).

Viimane küsimus puudutas päevakava ja töösüsteemi kasutamise mõju iseseisvusele, koostöövalmidusele ning ebasobiva käitumise sagedusele. Mõlema lapse puhul leiti, et uuringu perioodi jooksul toimusid positiivsed muutused kõikides valdkondades. Eriti suur edasimineku oli Harril hammustamise ning endast väljamineku ja Albertil näpistamise osas. Harri puhul märgati lisaks seda, et häirivaid käitumisi ei esinenud kava ja töösüsteemi kasutamise ajal. Sekkumise käigus vaadati iseseisvust ning koostöövalmidust teatud tegevuste puhul. Harri hakkas enam tegevusi iseseisvamalt (esialgu 2, seejärel 4) sooritama ning tegevustega kaasa minema (esialgu 1, hiljem 3). Edasimineku toimus ka Albertil, kuid tema iseseisvusaste sõltus suuresti päevast. Kuigi on leitud, et TEACCH programmi SÕ on positiivse mõjuga lapse iseseisvusele, ärevuse vähendamisele ning tänu sellele ka käitumisele (Sanz-Cervera *et al.*, 2018; Zeng *et al.*, 2021), võisid positiivsed muutused tuleneda paljudest

asjaoludest, mitte ainult SÕ elementide rakendamisest. Näiteks oli rühm uuringu ajal alles alustanud tööga, seega lapsed võisid personaliga harjuda ning personal lastega, lapsed võisid harjuda rühma keskkonnaga. Kuid kuna päevakava ja töösüsteemi osas toimusid edasimineked ning neid rakendati igapäevaselt kindlatel aegadel, siis mõju võis olla ka neil.

Töös esines mitmeid piiranguid. Üheks olulisemaks piiranguks oli koostöö vähesus rühma õpetajatega, kes leidsid, et SÕ rakendamine on liialt ressursimahukas. See näitab, et õpetajaid peab rakendamise algperioodil kindlasti palju toetama ning kui süsteemid on lapse jaoks selged, saab neile vastutuse üle anda. Autori arvates oleks pidanud sekkumise eelselt selgemalt väljendama õpetajatele töö mahtu ning rõhutama, et see väheneb ajas. Piiranguks on ka see, et ühe lapse puhul ei õnnestunud talle tegelikult jõukohast kava pikkust rakendada, sest tegevused pidid piirduma eripedagoogi tööajaga. Töö kvaliteedi tagamiseks oleks võinud piirduda ühe lapse uurimise ning toetamisega. Lisaks oleks võinud autor sekkumise ajal ise lapsi toetada ja süsteeme rakendada - siis saaks tagada, et on täpselt teada kui palju ja kuidas kava ning töösüsteeme rakendati. Tulevastes uuringutes võikski lähtuda eelnevatest soovitudest. Autori arvates peaks välja töötama paremad võimalused laste iseseisvuse ja koostöövalmiduse edasiminekute uurimiseks.

Varajase sekkumise efektiivsuse tõstmiseks peaksid õpetajad teadma, kuidas edukalt ning tõendus põhiselt lapsi aidata (Haridusvaldkonna arengukava..., 2021). TEACCH programmi SÕ elementide edaspidine uurimine on vajalik, et näidata rakendamise kasutegureid ning leida viise, kuidas toetada õpetajaid nende rakendamisel.

Töö praktiline väärtus seisneb selles, et töös tuuakse välja info autismi kohta, mis on kaasaegne ning see võib aidata praegu töötavatel spetsialistidel paremini mõista autismiga lapsi. Samuti kirjeldatakse antud töös protsessi, kuidas toimus päevakavade ning töösüsteemide koostamine, rakendamine ning muutmine. Sellest võib olla palju kasu praktikutele, kes soovivad SÕ elemente ka oma töös rakendada hakata.

Tänuõnad

Minu kõige suurem tänu läheb minu juhendajale, Kristina Kutsarile, kes on mind nii teadlikuks autismispektri häire vallas teinud ning minusse, kui autistlike lastega tegelejasse usub.

Tahan tänada kõiki uuringus osalejaid: lapsi, õpetajaid ja rühma eripedagoogi, kes püüdsid minu kiire elutempo, aga samas mu suure huviga autistlike lastega töös toime tulla ning andsid endast selle uuringu toimumise jaoks väga palju.

Autismispektri häire juurde jõudsin tänu varalahkunud Tiina Kallavusele, kes võitles nende laste eest ihu ja hingega ning koos temaga tutvustas mulle autismpedagoogikat Mai Suuder.

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.

Sanna Savi

.....

22.05.2024

Kasutatud kirjandus

Altschuler, M.R., Faja, S. (2022). Brief Report: Test–Retest Reliability of Cognitive, Affective, and Spontaneous Theory of Mind Tasks Among School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 1890–1895.

Antsi, E. (2013). TEACCH õpetuse põhimõtete kasutamine õppekorvide valmistamisel ja nende rakendamisel autistlike laste õpetamisel. [magistritöö, Tallinna Ülikool].

Ashinoff B. K., Abu-Akel A. (2021). Hyperfocus: The forgotten frontier of attention. *Psychological Research*, 85, 1–19.

Ashburner, J., Ziviani, J., Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 18–27.

Barnea-Goraly, N., Frazier, W., Piacenza, L., Minshew, N.J., Keshavan, M., Reiss, R.L., Hardan, A.Y., (2014). A preliminary longitudinal volumetric MRI study of amygdala and hippocampal volumes in autism. *Progressive Neuro-psychopharmacological and Biological Psychiatry*.

Benabdallah, F. Z., El Maliani, A. D., Lotfi, D., El Hassouni, M. (2020). Analysis of the Over-Connectivity in Autistic Brains Using the Maximum Spanning Tree: Application on the Multi-Site and Heterogeneous ABIDE Dataset. *2020 8th International Conference on Wireless Networks and Mobile Communications (WINCOM)*, Reims, France.

Blackburn, C., Tueres, M., Sandanayake, N., Roberts, J., Sutherland, R. (2023). A systematic review of interventions for echolalia in autistic children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58, 1977–1993.

Broome, K., McCabe, P., Docking, K., Doble, M., Carrigg, B. (2021). Speech abilities in a heterogeneous group of children with autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64, 4599–4613.

Boxhoorn, S., Schmidt, C., Hängin, S., Freitag, C. (2018). Attention profiles in autism spectrum disorder and subtypes of attention-deficit/hyperactivity disorder. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 27(11), 1433–1447

Cano-Villagrasa, A., Porcar-Gozalbo, N., López-Chicheri, I., López-Zamora, M. (2024). Executive Functioning and Language in a Pediatric Population with Autism Spectrum Disorders and Epilepsy: A Comparative Study. *Children, 11*(3), 306.

Centers for disease control and prevention (2024). *Why Act Early if You're Concerned about Development?* <https://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/whyActEarly.html>

Charlton, R. A., Entecott, T., Belova, E., Nwaordu, G. (2021). “It feels like holding back something you need to say”: Autistic and Non-Autistic Adults accounts of sensory experiences and stimming, *Research in Autism Spectrum Disorders, 89*.

Crompton, C. J., Ropar, D., Evans-Williams, C. V., Flynn, E. G., & Fletcher-Watson, S. (2020). Autistic peer-to-peer information transfer is highly effective. *Autism, 24*(7), 1704- 1712.

Delahooke, M. (2019). *Beyond behaviors: using brain science and compassion to understand and solve children's behavioral challenges*. Eau Claire, WI: PESI Publishing & Media.

Dwyer, P., Williams, Z. J., Lawson, W. B., & Rivera, S. M. (2024). A trans-diagnostic investigation of attention, hyper-focus, and monotropism in autism, attention dysregulation hyperactivity development, and the general population. *Neurodiversity, 2*.

Edey, R., Cook, J., Brewer, R., Johnson, M. H., Bird, G., & Press, C. (2016). Interaction takes two: Typical adults exhibit mind-blindness towards those with autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 125*(7), 879–885.

Fernandez-Prieto, M., Moreira, C., Cruz, S., Campos, V., Martínez-Regueiro, R., Taboada, M., Carracedo, A., Sampaio, A. (2021) Executive Functioning: A Mediator Between Sensory Processing and Behaviour in Autism Spectrum Disorder Montse Preschoolers with ASD had lower EF scores than those without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*, 2091–2103.

Garvey, A., Ryan, C., Murphy, M. (2024). Deliberate and Self-Conscious Adaptation of Eye-Contact by Autistic Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders* <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06296-4>

Gonzalez, J., Múnera, N., Alvarez-Jimenez, C., Velasco, N., Romero, E. (2024). An exploration of structural brain differences in Autism Spectrum Disorders: A multi-parcellation and multi-age analysis, *Biomedical Signal Processing and Control, 92*.

Gresham, F. M., Beebe-Frankenberger, M. E., & Macmillan, D. L. (1999). A selective review of treatments for children with autism: Description and methodological considerations. *School Psychology Review*, 28(4), 559–575.

Haridusvaldkonna arengukava 2021-2023.

https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf

Hearsey, K., Williams, G. A., (2019, Veebruar – 25-27). *3-day Fundamentals of Structured TEACCHing Training*. [Training] Tartu Herbert Masingu Kool

Hearsey, K., Williams, G. A., (2020, Jaanuar – 27). *Structured TEACCHing: Individualized Schedules*. [Online training]

Hunt, A. D., Procyszyn, T. L. (2024). Changing perspectives on autism: Overlapping contributions of evolutionary psychiatry and the neurodiversity movement. *Autism Research*, 17(3), 459–466.

Howard, J. S., Stanislaw, H., Green, G., Sparkman, C. R., & Cohen, H. G. (2014). Comparison of behavior analytic and eclectic early interventions for young children with autism after three years. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3326–3344.

Jaswal, V.K., Akhtar, N. (2019). Being versus appearing socially uninterested: Challenging assumptions about social motivation in autism. *Behavioral and Brain Sciences*.

Keehn B., Kadlaskar G., McNally Keehn R., Francis A. L. (2019). Auditory attentional disengagement in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 3999–4008.

Koolieelse lasteasutuse seadus (2024).

<https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv>

Kulderknuup, E (toim.) (2009) Lapse arengu hindamine ja toetamine. TÜ Kirjastus.

Kurismann, (2013). Individuaalse arenduskava rakendamine 6-aastase autismiga poisi õpetamisel lasteaia erirühmas. [magistritöö, Tartu Ülikool].

Krahn, T. M., & Fenton, A. (2012). The extreme male brain theory of autism and the potential adverse effects for boys and girls with autism. *Journal of Bioethical Inquiry*, 9, 93-103

Ko, C-L., Lin, C-K., Lin, C-L. (2024). Relationship between executive function and autism symptoms in preschoolers with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 147.

Koval, S. (2023) Creating a Set of Strategies for Teaching English as a Foreign Language to Year 5 Learners on the Autism Spectrum. [magistritöö, Tartu Ülikool].

Liu, K., Zhang, X., Li, Z., An, R., Ma, S. (2024). The use of Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children in schools to improve the ability of children with autism to complete tasks independently: A single-case meta-analysis. *Child: care, health and development*, 50(2).

Luik, (2015). Hooldusklassis kasutatavad õppemeetodid. [magistritöö, Tartu Ülikool].

Masiran R. (2018). Stimming behaviour in a 4-year-old girl with autism spectrum disorder *Case Reports*.

Markvart, K. (2018). Lasteaegade tava-, sobitus- ja tasandusrühmade kasvukeskkonna kohandamine autismiga lapsele. [magistritöö, Tartu Ülikool].

Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2004). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Springer Science.

Murray D., Lesser M., Lawson W. (2005). Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism. *Autism*, 9(2), 139–156.

Mayer, G. R., Sulzer-Azaroff, B., Wallace, M. (2012). *Behavior analysis for lasting change*. Sloan Publishing.

Mäkinen, L., Loukusa, S., Leinonen, E. K., Moilanen, I., Ebeling, H. & Kunnari, S. (2014). Characteristics of narrative language in autism spectrum disorder: Evidence from the Finnish. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 987–996.

Milton D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: The ‘double empathy problem’. *Disability & Society*, 27, 883–887.

Markram, K., Markram, H. (2010). The intense world theory – a unifying theory of the neurobiology of autism. *Frontiers in human neuroscience*, 4, 224.

Noens, I.L.J., van Berckelaer-Onnes, I.A. (2008). The central coherence account of autism revisited: Evidence from the ComFor study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2 (2), 209-222.

Postak, J. (2015). Lasteaia tava- ja sobitusrühmade õpetajate kogemused autismiga lapse õpetamise kohta. [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool].

Plumb, A. M., Wetherby, A. M. (2013). Vocalization development in toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(2), 721–734.

Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10. Kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised. (1999). Tartu: TÜ Kirjastus.

Pierce, K. L., Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 471–481.

Rapaport H., Clapham H., Adams J., Lawson W., Porayska-Pomsta K., Pellicano E. (2023). “In a state of flow”: A qualitative examination of autistic adults’ phenomenological experiences of task immersion. *Autism in Adulthood*.

Rizzo, E.A., Röck, T. (2021). Autistics as empathic subjects. Phenomenology and intense world theory. *Phenomenology and Mind*, 21, 34-47.

Reeve, C. E., Kabot, S. S. (2012). *Building Independence: How to Create and Use Structured Work Systems*. Shawnee Mission, Kans.: AAPC publishing.

Shaw, M., et al. (2012). A systematic review and analysis of longterm outcomes in attention deficit hyperactivity disorder: effects of treatment and non-treatment. *BMC Medicine*, 10(99).

Reed, P. (2016). *Interventions for Autism: Evidence for Educational and Clinical Practice*. Chichester: Wiley Blackwell.

Sheppard, E., Pillai, D., Wong, G. (2016). How Easy is it to Read the Minds of People with Autism Spectrum Disorder? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 1247– 1254.

Sasson, N.J., Faso, D.J., Nugent, J., Lovell, S., Kennedy, D.P., Grossman, R.B. (2017). Neurotypical Peers are Less Willing to Interact with Those with Autism based on Thin Slice Judgments. *Scientific Reports*, 1(7).

Schaaf, R. C., Mailloux, Z., Ridgway, E., Berruti, A.S., Dumont, R.L., Jones, E.A., Leiby, B. E., Sancimino, C., Yi, M., Molholm, S. (2022). Sensory Phenotypes in Autism: Making a Case for the Inclusion of Sensory Integration Functions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 4759–4771.

Sanz-Cervera, P., Fernandez-Andres, I; Pastor-Cerezuela, G. (2018). The Effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder: a review study. *Psychologist Papers*, 39(1): 40-50.

Schuck, R. K., Tagavi, D. M., Paiden, K. M. P., Dwyer, P., Williams, Z. J., Osuna, A., Ferguson, E. F., Munoz, M. J., Poyser, S. K., Johnson, J. F., Vernon. (2021). Neurodiversity and Autism Intervention: Reconciling Perspectives Through a Naturalistlik Developmental Behavioral Intervention Framework. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 52, 4625-4645.

Schaeffer, J., Abd El-Raziq, M., Castroviejo, E., Durrleman, S., Ferré, S., Grama, I., Hendriks, P., Kissine, M., Manenti, M., Marinis, T., Meir, N., Novogrodsky, R., Perovic, A., Panzeri, F., Silleresi, S., Sukenik, N., Vicente, A., Zebib, R., Prévost, P., Tuller, L. (2023). Language in autism: domains, profiles and co-occurring conditions. *Journal of Neural Transmission*, 130, 433–457.

Sheppard, E., Pillai, D., Wong, G.T.L. *et al.* (2016). How Easy is it to Read the Minds of People with Autism Spectrum Disorder? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 1247–1254 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2662-8>

Sasson, N.J., Faso, D.J., Nugent, J., Lovell, S., Kennedy, D.P., Grossman, R.B. Neurotypical Peers are Less Willing to Interact with Those with Autism based on Thin Slice Judgments. *Science Reports*.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Zeng, H., Liu, S., Huang, R. (2021). Effect of the TEACCH program on the rehabilitation of preschool children with autistic spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Psychiatric Research*, 138, 420-427.

Tervise Arengu Instituut (2024). *RHK ehk rahvusvaheline haiguste klassifikatsioon*. <https://www.tai.ee/et/instituudist/meditsiiniterminoloogia-kompetentsikeskus/who-klassifikaatorid/rhk-ehk-rahvusvaheline>

Tager-Flusberg, H. (2000). Language and understanding minds: Connections in autism. Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. J. (Eds.). *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience* (pp. 124–149). Oxford: Oxford University Press.

Tupits, K. (2012). TEACCh põhimõtete kasutamise mõju autismispektri häirega õpilaste akadeemilisele edukusele eesti keeles. [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool].

Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J., Bryson, S. (2009). Brief report: pragmatic language in autism spectrum disorder: Relationships to measures of ability and disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 388–393.

World Health Organization (2023). *Autism Spectrum Disorders*.

[://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders)

World Health Organization (2021). *International Classification of Diseases, Eleventh Revision*. <https://icd.who.int/browse11>

Wotherspoon, J., Whittingham, K., Sheffield, J., Boyd, R. N. (2024). Executive Function, Attention and Autism Symptomatology in School-Aged Children with Cerebral Palsy. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 36, 187–202.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava rühmameeskonna liikmetele

Mõistmine

1. Kirjelda lapse mõistmise taset. *Kas mõistab sõnu/pilte/esemeid ja nende funktsiooni või sobitab kaks samasugust objekti?*

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

..... Aja mõistmine

2. Kuidas tajub laps aega? *Kas tajub tegevuste järjestust - mõistab enne ja pärast rutiini? Kas suudab oodata järgnevat tegevust? Kas mõistab aja mõistet ning eristab ennelõunaseid ja pärastlõunaseid tegevusi?*

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

Organiseerimine

3. Millisel tasemel on lapse organiseerimisoskused? *Kas organiseerib vahendeid/materjale enda ümber? Kuidas on materjalid/vahendid organiseeritud? Kas saab aru, millised on tema vahendid ja millised teiste?*

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

4. Kuidas orienteerub laps ruumis? *Kas liigub ruumis teistele kaasa või ei pane tähele? Kuidas käitub avarates ruumides - kas on nendes liikuv või hoiab seina lähedale?*

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

Tähelepanu

5. Kui kergesti hajub lapse tähelepanu? *Kas reageerib kiiresti välistele stiimulitele (teised inimesed, helid, materjalid)? Mis segab lapse keskendumist rühmaruumis? Kas proovib häirivatest stiimulitest vabaneda või ei reageeri nendele?*

.....
.....

Huvid

6. Missugused huvid on lapsel? *Kas lapsele meeldivad mingisugused kindlad tegevused või esemed, tegelased? Millistes tegevustes on kaua ja iseseisvalt? Milliste vahenditega tegutseb iseseisvalt?*

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

7. Mis oskusi laps harjutab hetkel rühmas/individuaalselt? Millised on nende tegevuste eesmärgid?

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

Lisa 2. Nõusolekuvorm vanemale, asutuse direktorile, rühma meeskonnaliikmetele

Informeeritud nõusoleku leht lapsevanemale

Uurimisprojekt: **TEACCH programmi struktureeritud õppe elementide rakendamine koolieelses lasteasutuses.**

Austatud lapsevanem!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika õppekava magistriõppe tudeng Sanna Savi ning viin läbi uurimust "**TEACCH programmi struktureerivate elementide rakendamine koolieelses lasteasutuses**". TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*) on Euroopas ja Ameerikas väga levinud metoodika autistlike laste toetamiseks ja õpetamiseks. Olen ise läbinud TEACCH 3-päevase baaskoolituse. Mainitud programm lähtub lapsest individuaalselt arvestades järgmisi aspekte: 1) keskkonna struktureerimine ja organiseerimine 2) tegevuste aimatavus 3) visuaalsed päevaplaanid 4) rutiinid ja paindlikkus 5) töösüsteemid 6) visuaalselt struktureeritud tegevused. Antud uuring keskendub eelkõige visuaalsetele päevaplaanidele ja töösüsteemidele.

Mainitud uuringu eesmärk on välja selgitada, kuidas toetavad TEACCH programmi struktureeritud õppe elemendid (töösüsteemid ja päeva struktureerimine) lapse käitumist, meeleolu, õpioskusi ja koostöövalmidust. Antud uuring võib anda tööriistad rühmaõpetajatele ja tugispetsialistidele laste arengu paremaks toetamiseks ning võib olla kasuks eelkõige lapse heolule mõeldes. Uuring kestab eeldatavalt 22.08-23.12.2022 rühmakeskkonnas. Uuringu käigus koostatakse lapsele individuaalne päevakava ning jõukohased töösüsteemid, mille rakendamist uurijana jälgin ning viin vajadusel sisse muudatusi.

Uurimuses osalemine on vabatahtlik ning Teie lapsel on õigus sellest igal hetkel loobuda. Kõik uuringu käigus kogutud andmed on konfidentsiaalsed ja need on kättesaadavad vaid antud uuringu läbiviijatele. Lapsevanemal on võimalik saada uuringu käigus teavet individualiseerimise protsessi kohta ning pärast uuringu toimumist individuaalset tagasisidet oma lapse tulemuste kohta. Õpetajatele antakse soovitusi, kuidas pärast sekkumist last edasi toetada.

Uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta saab infot uuringu

läbiviijalt. Sanna Savi

Uurimisprojekt: **TEACCH programmi struktureeritud õppe elementide rakendamine koolieelses lasteasutuses.**

Mina, _____, olen nõus, et minu laps _____ osaleb TÜ Haridusteaduste instituudis läbiviidavas uurimisprojektis „TEACCH programmi struktureeritud õppe elementide rakendamine koolieelses lasteasutuses“, mille käigus arvestatakse minu lapse arengu toetamisel TEACCH programmi põhimõtteid.

Mind on informeeritud ülalmainitud uuringust, olen teadlik selle eesmärkidest ja uuringu metoodikast. Olen teadlik, et mina ja mu laps võime uuringu igas etapis uuringus osalemisest loobuda. Kinnitan oma nõusolekut selles osalemiseks allkirjaga.

Allkiri ja kuupäev

Tean, et uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta annab mulle täiendavat informatsiooni **Sanna Savi.**

Uuritava allkiri: _____

Kuupäev, kuu, aasta: _____

Uuritavale informatsiooni andnud isiku nimi:

Uuritavale informatsiooni andnud isiku allkiri:

Kuupäev, kuu, aasta: _____

Informeeritud nõusoleku leht direktorile

Uurimisprojekt: **TEACCH programmi struktureeritud õppe elementide rakendamine koolieelses lasteasutuses.**

Austatud direktor!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika õppekava magistriõppe tudeng Sanna Savi ning viin läbi uurimust "**TEACCH programmi struktureerivate elementide rakendamine koolieelses lasteasutuses**". TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*) on Euroopas ja Ameerikas väga levinud metoodika autistlike laste toetamiseks ja õpetamiseks. Olen ise läbinud TEACCH 3-päevase baaskoolituse. Mainitud programm lähtub lapsest individuaalselt arvestades järgmisi aspekte: 1) keskkonna struktureerimine ja organiseerimine 2) tegevuste aimatavus 3) visuaalsed päevaplaanid 4) rutiinid ja paindlikkus 5) töösüsteemid 6) visuaalselt struktureeritud tegevused. Antud uuring keskendub eelkõige visuaalsetele päevaplaanidele ja töösüsteemidele.

Mainitud uuringu eesmärk on välja selgitada, kuidas toetavad TEACCH programmi struktureeritud õppe elemendid (töösüsteemid ja päeva struktureerimine) lapse käitumist, iseseisvust ja koostöövalmidust. Antud uuring võib anda tööriistad rühmaõpetajatele ja tugispetsialistidele laste arengu paremaks toetamiseks ning võib olla kasuks eelkõige lapse heaolule mõeldes. Uuring kestab eeldatavalt 22.08-23.12.2022 rühmakeskkonnas. Uuringu käigus koostatakse lapsele individuaalne päevakava ning jõukohased töösüsteemid, mille rakendamist uurijana jälgin ning viin vajadusel sisse muudatusi.

Uurimuses osalemine on vabatahtlik ning osalejatel õigus sellest igal hetkel loobuda. Kõik uuringu käigus kogutud andmed on konfidentsiaalsed ja need on kättesaadavad vaid antud uuringu läbiviijatele. Uuringu lõpus antakse õpetajatele soovitusi õppe edaspidiseks toetamiseks.

Uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta saab infot uuringu

läbiviijalt. Sanna Savi

Uurimisprojekt: **TEACCH programmi struktureeritud õppe elementide rakendamine koolieelses lasteasutuses.**

Mina, _____, olen nõus, et töötajad

osalevad TÜ Haridusteaduste instituudis läbiviidavas uurimisprojektis „TEACCH programmi struktureeritud õppe elementide rakendamine koolieelses lasteasutuses“, mille rakendavad kahe lapse toetamisel TEACCH programmi põhimõtteid.

Mind on informeeritud ülalmainitud uuringust, olen teadlik selle eesmärkidest ja uuringu metoodikast. Olen teadlik, et mina ja minu töötajad võivad uuringu igas etapis uuringus osalemisest loobuda. Kinnitan oma nõusolekut selles osalemiseks allkirjaga.

Allkiri ja kuupäev

Tean, et uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta annab mulle täiendavat informatsiooni **Sanna Savi.**

Direktori allkiri: _____

Kuupäev, kuu, aasta: _____

Informeeritud nõusoleku leht õpetajale, eripedagoogile

Uurimisprojekt: **TEACCH programmi struktureeritud õppe elementide rakendamine koolieelses lasteasutuses.**

Austatud õpetaja!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika õppekava magistriõppe tudeng Sanna Savi ning viin läbi uurimust “**TEACCH programmi struktureeritud õppe elementide rakendamine koolieelses lasteasutuses**”. TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*) on Euroopas ja Ameerikas väga levinud metoodika autistlike laste toetamiseks ja õpetamiseks. Olen ise läbinud TEACCH 3-päevase baaskoolituse. Mainitud programm lähtub lapsest individuaalselt arvestades järgmisi aspekte: 1) keskkonna struktureerimine ja organiseerimine 2) tegevuste aimatavus 3) visuaalsed päevaplaanid 4) rutiinid ja paindlikkus 5) töösüsteemid 6) visuaalselt struktureeritud tegevused. Antud uuring keskendub eelkõige visuaalsetele päevaplaanidele ja töösüsteemidele.

Mainitud uuringu eesmärk on välja selgitada, kuidas toetavad TEACCH programmi struktureeritud õppe elemendid (töösüsteemid ja päeva struktureerimine) lapse käitumist, iseseisvust ja koostöövalmidust. Antud uuring võib anda tööriistad rühmaõpetajatele ja tugispetsialistidele laste arengu paremaks toetamiseks ning võib olla kasuks eelkõige lapse heaolule mõeldes. Uuring kestab eeldatavalt 22. augustist-23. detsembrini rühmakeskkonnas. Uuringu käigus koostatakse lapsele individuaalne päevakava ning jõukohased töösüsteemid, mille rakendamist uurijana jälgin ning viin vajadusel sisse muudatusi.

Uurimuses osalemine on vabatahtlik ning Teil on õigus sellest igal hetkel loobuda. Kõik uuringu käigus kogutud andmed on konfidentsiaalsed ja need on kättesaadavad vaid antud uuringu läbiviijatele.

Uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta saab infot uuringu

läbiviijalt. Sanna Savi

Uurimisprojekt: **TEACCH programmi struktureerivate elementide rakendamine koolieelses lasteasutuses.**

Mina, _____, olen nõus osalema TÜ Haridusteaduste instituudis läbiviidavas uurimisprojektis „TEACCH programmi struktureeritud õppe elementide rakendamine koolieelses lasteasutuses“, mille käigus rakendan uurija abiga uurimisperioodi jooksul (12.09-23.12.2022) elemente.

Mind on informeeritud ülalmainitud uuringust, olen teadlik selle eesmärkidest ja uuringu metoodikast. Olen teadlik, et võin uuringu igas etapis uuringus osalemisest loobuda. Kinnitan oma nõusolekut selles osalemiseks allkirjaga.

Allkiri ja kuupäev

Tean, et uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta annab mulle täiendavat informatsiooni **Sanna Savi.**

Pedagoogi allkiri: _____

Kuupäev, kuu, aasta: _____

Lisa 3. Vaatlusleht õpetajatele täitmiseks

Lapse nimi:

Kuupäevad:

Kirjuta tabelisse kordade arv päeva jooksul (märkida kriipsukestega)

Kuupäev					
Käitumise sagedus					
Hammustamine					
Näpistamine					
Nutmine					

Iseseisvus							
Tegevus							
Sooritas iseseisvalt							
Sooritas vähese abiga							
Sooritas abiga (sh koostegevuses)							

Koostöövalmidus							
Tegevus							
Tuli tegevusega kohe kaasa							
Vajas suunamist/lisamotiveerimist							
Täpsustage, kuidas suunati/ motiveeriti							
Ei tulnud tegevusega kaasa							
Kuidas protesteeris, kuhu läks, mida tegi.							

Lisa 4. Harri oskuste omandamise hindamisleht I tsükliks

Oskus:	Päevakava asukoha kinnistamine, töösüsteemi asukoha kinnistamine, meelistegevuse asukoha kinnistamine	Lapse nimi:	Harri
Koht:	Töölaua rühmas, päevakava riiulil, märgistatud ruut rühma põrandal.	Vihje: Pall	Päevakava korvis olevad vahendid: klots ja mullitaja
Eesmärgid:	Laps liigub vihjeesemega päevakava juurde. Laps haarab päevakava korvist vahendi. Laps liigub vahendiga selleks ettenähtud kohta. Laps sooritab töösüsteemi ülesande.		
Töösüsteemi ülesanne:	Punaste klotside (2) toppimine läbi augu punasesse anumasse.		
Kuupäev:			
Kell:			
Kestvus:			
Tegevuste arv töösüsteemis:			
1. Võtab vihjepalli			
2. Paneb vihjepalli ämbrisse			
3. Võtab korvist eseme			
4. Liigub töölaua juurde			
5. Istub toolile			
6. Paneb ära esimese klotsi			
7. Võtab 2. klotsi			
8. Paneb ära 2. klotsi			
9. Võtab vastu vihjepalli			

Struktureeritud õppe rakendamine koolieelses eas 83

10. Läheb vihjepalliga ämbri juurde					
11. Paneb vihjepalli ämbrisse					
12. Võtab mullitaja					
13..Laseb sekkuda (+/-)					
14.. Küsib vajadusel abi +/-i					
15.Kasutab ülesande täitmiseks aega mõistlikult +/-					
16. On emotsionaalne +/-					
17. On agressiivne +/-					
<p><u>Tingmärgid:</u></p> <p>KT - koostegevuses Ž - žestikulaarne abi V - visuaalne abi S - sõnaline abi eemalt I - iseseisvalt 0 - ei soorita</p>	<p>Korvis olevad kujundid: 2 punast klotsi</p>			<p>Kommentaariid:</p>	

Lisa 5. Harri päevakavad



Joonis 1. Harri esialgne päevakava



Joonis 2. Harri päevakava uuringu lõpus

Lisa 6. Alberti päevakava näidis



Joonis 3. Alberti päevakava näidis

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Sanna Savi,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “TEACCH programmi struktureeritud õppe elementide rakendamise mõju autismispektri häirega laste toimetulekule koolieelses lasteasutuses”, mille juhendaja on Kristina Kutsar, 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.

Sanna Savi

22.05.2024