

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Deili Matson
Tiia Peedumäe
PÕHIKOOLI HARIDUSTÖÖTAJATE OOTUSED KÄITUMISE TUGIKAVA
JUHENDMATERJALILE

Magistritöö

Juhendaja: Tõnu Jürjen, MA

Tartu 2019

Kokkuvõte

Põhikooli haridustöötajate ootused käitumise tugikava juhendmaterjalile

Uurimuse eesmärk oli välja selgitada haridustöötajate ootused käitumise tugikava juhendmaterjalile. Uurimuses osales 660 haridustöötajat kokku 15 maakonnast. Andmete kogumiseks kasutati küsimustikku, mis koosnes neljast osast: taustaandmed, ootused vormile, ootused sisule ja ootused tugikava juhendmaterjalis kasutatavatele näidetele. Tulemustest selgus, et hoolimata haridustöötajate sagedasest kokkupuutest emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega, kasutatakse käitumise tugikava, kui ühte võimalikku abistamise meetet, Eesti üldhariduskoolides vähe. Selleks, et loodav juhendmaterjal vastaks haridustöötajate vajadustele, formuleeriti lähtuvalt uuringu tulemustest soovitud käitumise tugikava juhendmaterjali vormile, sisule ning seal kasutatavatele näidetele.

Märksõnad: emotsionaalsed ja käitumisraskused, haridustöötajate ootused, käitumise tugikava

Abstract

The Expectation of Primary School Educators for the Instructional Materials of Behavior Support Plans

The aim of this research was to find out the expectations educators have for the instructional materials of behavior support plans. The study had 660 participants in total from 15 counties. The data was gathered with the use of a survey consisting of four parts: background data, expectations for the format, expectations for the content and expectations for the examples used in the instructional materials. From the results it is apparent that, despite educators often dealing with students with emotional and behavioral difficulties, behavior support plans are rarely used in Estonian general education schools as a possible aid. In order for the instructional materials to be created in accordance with the needs of the educators, suggestions for the format, content and examples of instructional materials for behavior support plans were formed based on the results of the research.

Keynotes: emotional and behavioral difficulties, expectations of educators, behavior support plan

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
Sisukord	4
Sissejuhatus	6
Emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilased Eesti koolis	7
Emotsionaalsete ja käitumisraskuste mitmekesisus ning erinevad definitsioonid	7
Internaliseerunud ja eksternaliseerunud käitumine	9
Käitumishäirete levimus	10
Emotsionaalsete ja käitumisraskuste põhjused ja kujunemine	10
Emotsionaalseid ja käitumisraskusi soodustavad ja pärssivad tegurid	11
Emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste erivajadused ja nende toetamise võimalused koolis	13
Emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste sotsiaalsete oskuste puudulikkus	14
Emotsionaalsete ja käitumisraskuste seos õpiraskustega	14
Mõjutusmeetodid emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastele lähtuvalt Eesti seadusandlusest	15
Käitumise tugikava	17
Varasemad uuringud seoses käitumise tugikavade koostamisega	19
Uurimisprobleem, uurimistöö eesmärk, uurimisküsimused ja hüpoteesid	21
Metoodika	23
Mõõtevahendi loomine	23
Mõõtevahend	24
Uuringu protseduur	24
Valim	24
Statistiline analüüs	25
Uurimistulemused	26

Ootused käitumise tugikava juhendmaterjalile 5

Haridustöötajate kokkupuude emotsionaalsete ja käitumisraskustega lastega ning nende teadlikkus käitumise tugikavast ja rakendamise kogemus	26
Vastajate ootused käitumise tugikava juhendmaterjali vormile	29
Vastajate ootused käitumise tugikava juhendmaterjali sisule	33
Vastajate ootused käitumise tugikava juhendmaterjalis kasutatavatele näidetele	39
Arutelu	42
Tänusõnad	48
Autorsuse kinnitus	49
Kasutatud kirjandus	50
Lisad	55
Lisa 1	55
Lisa 2	63
Lisa 3	64

Sissejuhatus

Termin *emotsionaalsed ja käitumisraskused* pärineb inglise keelest ja on maailmas aktiivselt kasutusel juba alates 1980. aastate algusest. Selle terminiga kirjeldatakse lapsi, kelle käitumine või emotsioonid avaldavad negatiivset mõju nii nende enda õppimisele kui klassi õpikeskkonnale. (Barkley, 2000) Neile lastele on iseloomulik piiratud käitumisrepertuaar, mis tähendab, et õpilane ei oska erinevates olukordades adekvaatselt reageerida (Kõrgesaar, 2002). Samuti mõjuvad emotsionaalsed ja käitumisraskused takistavalt isiksuse arengule ja tekitavad probleeme nii inimesele endale, tema lähedastele kui ka kogu ühiskonnale. (Haljaste, 2008). Frederickson ja Cline sõnul on emotsionaalsed ja käitumisraskused enamasti püsiva iseloomuga ja seotud õpiraskustega ning võivad väljenduda endasse tõmbunud, passiivse, depressiivse, agressiivse või endale kahjuliku käitumisena (Frederickson & Cline, 2009).

Õpilastest kümnendik otsib tähelepanu teisi häirivalt, vaieldes ja trotslikult käitudes. Kuni viiendik neist käitub tõsiselt tunnikorda rikkuvalt. Neil õpilastel võivad olla emotsionaalsed või käitumisraskused. (Rogers, 2011)

Emotsionaalsete ja käitumisraskuste põhjused võivad tuleneda lapsest endast või teda ümbritsevast keskkonnast (Haljaste, 2008). Probleemset käitumist põhjustavaid väliseid tegureid, seoseid ja mustreid tuleb otsida last ümbritsevast õppekeskkonnast ja panustada selle parendamisele. Ei tasu loota, et laps ise muudab enda käitumist, kui need probleemid on põhjustatud sotsiaalse süsteemi suhetest, mustritest ja struktuuridest (Nordahl, 2005). Troppi (2010) sõnul on käitumisprobleemidega õpilaste abistamisel oluline nende õpioskuste arendamine ja professionaalne akadeemiline juhendamine. Samas võib sellest väheks jääda ning käitumisraskuste vähendamiseks või kõrvaldamiseks tuleb ikkagi leida muu abistamisstrateegia (Tropp, 2010). Vastavalt PGS (2010) muudatusele on üks võimalikest tugimeetmetest käitumise tugikava koostamine (PGS, 2010).

Tuginedes Oppari (2016), Pilli (2017) magistritöödele ja Täckeri (2010) bakalaureusetöole, võib väita, et käitumise tugikavasid koostatakse Eesti koolides siiski üldiselt vähe ja need on väga erineva struktuuriga. Täckker (2010) oletas oma uurimuses esitatud küsimustike vastuste põhjal, et käitumise tugikava rakendamine on vähene, kuna nõuab palju lisaressursse ja nende puudumisel rakendatakse pigem muid meetmeid (Täckker, 2010). Kuna Eestis varasemalt õpetajate ootusi käitumise tugikavale uuritud pole, siis uuris Pill (2017) oma magistritöös algklasside õpetajate hoiakuid seoses käitumise tugikava koostamise ja rakendamisega. Tema tööst selgus, et õpetajatel oleks piisava ettevalmistuse

olemasolul valmisolek käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks. Ta leidis, et õpetajad vajaksid ülekoollist süsteemi, mis suunaks nende tegevust emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega toime tulemisel. Vaja oleks süsteemi, mis kirjeldaks, kuidas märgata ja tunnustada kohast käitumist. (Pill, 2017)

Antud magistritöö koosneb teoreetilisest osast, uurimuse metoodikast ja tulemuste tutvustusest ning arutelust. Teoreetilisest osast antakse ülevaade emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastest Eesti koolides, käitumise tugikava olemusest ja varasematest Eestis läbiviidud uuringutest. Töö uurimuslikus osas otsitakse vastuseid püstitatud uurimisküsimustele ja hüpoteesidele ning arutelu käigus sõnastatakse konkreetseid soovitusi käitumise tugikava juhendmaterjali loomiseks.

Emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilased Eesti koolis

Õpetajad puutuvad oma töös sageli kokku õpilaste käitumisprobleemidega. Need ohustavad õppetööd terves klassis ning neil käitumisprobleemidel on sageli sügavam tagapõhi kui ainult õpilase soov piire tunnetada. (Krull, 2000)

Emotsionaalsete ja käitumisraskuste mitmekesisus ning erinevad definitsioonid

Vaatamata sellele, et termin emotsionaalsed ja käitumisraskused on maailmas kasutusel juba ligi 40 aastat, pole tänase päevani ühtses definitsioonis kokku lepitud (Barkley, 2000). Seda peamiselt seetõttu, et erinevates kultuurides võivad probleemid avalduda erinevalt ning neid saab erinevalt tõlgendada. Ehk siis see, mis on aktsepteeritav ühes kultuuris, ei tarvitse olla lubatud teises ja seda võidakse tõlgendada kui probleemset käitumist. Olenemata sellest, et definitsioonid erinevad, on nende ühisosaks see, et antud termin hõlmab teatud kultuuriruumis käitumist, mida ei peeta seal normikohaseks: see erineb suures osas normaalsest käitumisest ja ei ole ajutist laadi. (Hallahan, Kauffman, & Pullen 2009; Vissers, Daniels, & Cole, 2001)

Eesti haridusmaastikul lähtutakse peamiselt terminoloogiast, mis on pärit Inglismaalt, ja keskendub sellele, kuidas laps saab hakkama kooli- ja klassitingimustes. Seega kirjeldatakse Eestis terminiga *emotsionaalsed ja käitumisraskused* lapsi, kelle käitumine või emotsioonid avaldavad negatiivset mõju nii nende õppetöös edasijõudmisele, suhetele kaasõpilaste ja õpetajatega kui ka kogu klassi õpikeskkonnale. (Barkley, 2000; Tropp, 2010) Lisaks sellele, et emotsionaalsed ja käitumisraskused mõjuvad isiksuse arengule pärssivalt, on mõjutatud ka suhted ümbritsevate inimestega, mis põhjustavad stressi õpilasele endale, tema perekonnale ja ühiskonnale (Haljaste, 2008). Kuna emotsionaalsetele ja käitumisraskustele on

iseloomulik piiratud käitumisrepertuaar, mis tähendab, et õpilane ei oska erinevates olukordades adekvaatselt reageerida, siis on ka nende õppetöösse kaasamine raskendatud (Kõrgesaar, 2002).

Selleks, et probleemse õpilasega paremini toime tulla, soovitab Krull (2000) väärkäitumine alaliikideks jaotada. Erinevad autorid liigitavad probleemset käitumist erinevalt. C. Charles (1992, viidatud Krull, 2000 j) eristab viit tüüpi väärkäitumist:

- agressiivsus (nii füüsiline kui verbaalne vägivald);
- kõlblusetus (petmine, varastamine jne);
- allumatus (täiskasvanute nõudmiste eiramine);
- õppetöö häirimine (kohalt rääkimine, klassis ringi käimine jne);
- olesklemine (tunnis unistamine, õppimisega mittetegelemine jne). (Krull, 2000)

Lindgren & Suter (1994) jagavad käitumisprobleemid kahte suurde kategooriasse: käitumisprobleemid ja isiksuse probleemid. Käitumisprobleemid häirivad teisi. Sel puhul on käitumine vaenulik, agressiivne, destrukttiivne ja/või sõnakuulmatu. Selline käitumine võib olla suunatud ka teiste vastu. Isiksuse probleemid on oma olemuselt neurootilise iseloomuga, selliste probleemidega lapsed püüavad toime tulla liigse ärevuse ja ängiga (hoiab pigem omaette, kardab teisi, on hirmul ja väldib tema jaoks ebameeldivaid situatsioone). Samuti võib isiksuse probleemidega lastel esineda suuremal või vähemal määral vaenulikkust. (Lindgren & Suter, 1994) Emmer (2006, viidatud Krull, 2018 j) oma kolleegidega on liigitanud õppimist ja kooselu häirivat või takistavat probleemset käitumist korrarikumise ulatuse ja püsivuse järgi:

- tähelepanu mittevääriv;
- tundi vähehäiriv, kuid reageerimist nõudev;
- tõsine ent piiratud ulatusega;
- püsiv ja süvenev väärkäitumine.

Viimase ohjeldamiseks ei piisa õpilaste korrarekutusumisest. Kuna selline käitumine ohustab klassi töökeskkonda, peaks õpetaja välja selgitama püsiva ja süveneva väärkäitumise põhjused. (Krull, 2018)

Meos, Koolmeister ja Nool on jaganud probleemse käitumise koolis selle avaldumise järele kaheks:

- laps käitub silmatorkavalt ja teisi häirivalt (korrare mitte allumine, reeglitest mitte kinnipidamine jne);
- lapse käitumine võib jääda õpetajale märkamata, kuid tema tunnitööd ei ole tulemuslikud, ta on vahetunnis ükski ja hoiab kaaslastest eemale.

Mõlemad käitumisviisid võivad mõjutada lapse õpitulemusi ning sotsiaalseid toimetulekut. Seetõttu võib olla vajalik koostada ja rakendada õpilase käitumise toetamiseks tugikava. (Meos, Koolmeister, & Nool, 2016) Emotsionaalsete ja käitumiskustega õpilastel võib olla ka psüühikahäireid, sagedasemaks neist tundeelu- ja käitumishäired (Krull, 2018).

Internaliseerunud ja eksternaliseerunud käitumine

Thomas M. Achenbach ja Graig S. Edelbrock (1978) liigitasid lapse arengulisi probleeme internaliseeritud ja eksternaliseeritud probleemideks (Achenbach & Edelbrock, 1978). Eksternaliseerunud käitumine on käitumine, mis on suunatud väljapoole (Cook, Volpe, & Gresham, 2012, viidatud Hartman, Gresham, & Byrd, 2017 j), nagu näiteks verbaalne ja füüsiline agressioon, samuti häirivad käitumismallid nagu trotsiv käitumine, raevuhood ja reeglite rikkumine (Kõrgesaar, 2002). Seevastu internaliseerunud käitumine on varjatud, kontrollitud käitumine, mis on suunatud sissepoole (Hartman, Gresham, & Byrd, 2017). Sellist käitumist iseloomustab kurjus, mure, hirm, sotsiaalne eemaletõmbumine ja psüühikahäiretega seotud somaatilised kaebused nagu depressioon ja ärevus (American Psychiatric Association, 2013; Kõrgesaar, 2002).

Kuigi nii internaliseerunud kui eksternaliseerunud käitumismustri ilmingud viitavad emotsionaalsetele ja käitumiskustele, siis nende käitumismustrite niivõrd erinevad tunnused tekitavad võimalikke raskusi häirete tuvastamisel. Kuna eksternaliseeritud käitumine häirib sageli teiste õpilaste õppimist, sotsiaalseid suhteid klassis ja üldist klassi korda, siis on need käitumishäired enamasti kooli poolt kergemalt tuvastatavad. (Lane, Menzies, Oakes, Zorigian, & Germer, 2014) Internaliseerunud käitumisega õpilased jäävad aga õpetajatele sageli märkamata, kuna need õpilased on vaiksed ja vähem klassi segavad (Jürjen & Schults, 2018; Lane et al., 2014). Internaliseerunud käitumisega lapsed on madala enesehinnanguga ning moodustavad tõsise riskirühma, sest kujutavad ohtu iseendale (Leino, 2003). Tihti jäävad need lapsed vajaliku abita (Lane et al., 2014).

Nii internaliseeritud kui eksternaliseeritud käitumisega õpilased vajavad sekkumist, et toetada nende emotsionaalseid ja käitumise raskusi, sest need käitumismustrid võivad kaasa tuua negatiivseid tulemusi õppetöös ja raskusi sotsiaalsetes suhetes (Hartman, Gresham, & Byrd, 2017). Samas toovad mitmed autorid välja, et enamasti ei ole nii, et laps või nooruk näitab välja ainult eksternaliseeritud või internaliseeritud käitumisele omaseid tunnuseid, vaid hõlmab mõlemast dimensioonist käitumismustreid (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2009; Walker, Ramsey, & Gresham, 2004).

Käitumishäirete levimus

Erinevate uurimuste põhjal on emotsionaalsete või käitumisraskustega õpilasi 3–7%. (Kõrgesaar, 2002). Rogers (2011) toob välja, et 10–15% õpilastest otsivad aeg-ajalt häirivalt tähelepanu, vaidlevad ja käituvad trotslikult, ent 1–5 % õpilastest käitub tõsiselt tunnikorda rikkuvalt (Rogers, 2011). Krips, Siivelt ja Rajasalu (2012) sõnul rikub 15% õpilastest korda aeg-ajalt ja 5% on agressiivse käitumisega (Krips et al., 2012). Õpilastel, kes käituvad tunnis teisi häirivalt või lausa agressiivselt, võivad suure tõenäosusega olla emotsionaalsed ja käitumisraskused (Rogers, 2011). Seejuures on leitud, et poistel on kalduvus rohkem eksternaliseeritud ning tüdrukutel internaliseeritud käitumisraskusteks (Kõrgesaar, 2002).

Siiski on viimastel aastatel tehtud uuringutest selgunud, et emotsionaalseid ja käitumisraskusi esineb poisslastel ja tütarlastel enam-vähem võrdselt, kuid poistel diagnoositakse neid rohkem. Põhjuseks võib pidada seda, et tüdrukutel esineb rohkem internaliseerunud käitumist, mida sageli ei märgata või diagnoositakse samade sümptomite esinemisel pigem depressioon. (Haljaste, 2009) Nii Eestis kui mujal maailmas on tüdrukute antisotsiaalsus ja agressiivsus kasvavaks probleemiks (Tropp, 2010).

Emotsionaalsete ja käitumisraskuste põhjused ja kujunemine

Agressiivsete ja käitumisprobleemidega laste arv on kasvanud tänu ühiskonnas toimuvatele kiiretele muutustele: vägivald meedias, perede majanduslikud raskused ja ebavõrdsus, perevägivald, laste väärkohtlemine, uimastite tarvitamine jne. See on toonud kaasa ka laste suurenenud kuritegevuse. Laps on selles rollis iseenda ohver ning vajab probleemidega hakkama saamiseks ja käitumise parandamiseks täiskasvanute toetust ja abi. Selleks, et agressiivseid ja käitumisprobleemidega lapsi edukalt aidata, on vaja tunda õppida konkreetse lapse probleemse käitumise tekkepõhjuseid. (Meos et al., 2016)

Hallahan, Kauffman ja Pullen (2009) järgi on emotsionaalsete ja käitumisraskuste tekkimisel neli põhjust:

- bioloogilised häired või haigused;
- patoloogilised peresuhted;
- ebameeldiv koolikogemus;
- negatiivne kultuuriline mõjutus.

Ometi pole ükski nendest põhjustest selline, mida saaks täie kindlusega seostada emotsionaalsete ja käitumisraskuste tekkimisega. Näiteks on küll teada, et rasedusaegne alkoholi tarbimine võib lapsele tuua kaasa mitmeid probleeme, sealhulgas ka emotsionaalseid

ja käitumisraskusi, kuid seda seost on väga keeruline kinnitada ja seetõttu ei saa väita, et ainult see on probleemide põhjuseks. Sama kehtib peresuhete kohta, väga heade vanemlike oskustega lapsevanemal võib olla laps, kellel on emotsionaalsed või käitumisraskused, või vastupidi. Kinnitust ei leia ka see, et ainuüksi ebameeldiva koolikogemuse või negatiivse kultuurilise mõju tõttu võiks lapsel tekkida emotsionaalsed ja käitumisraskused. Kõigi nende nelja põhjuse näol on tegu pigem riskifaktoritega, mille esinemise korral võib olla suurem tõenäosus, et lapsel probleemid tekivad, kuid enamasti on siiski tegu keerulisema kombinatsiooniga ja ühte konkreetset põhjust ei ole võimalik leida. (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2009)

Haljaste (2009) sõnul võib emotsionaalsete ja käitumisraskuste põhjused jagada kahte peamisse kategooriasse: lapsest endast tulenevad ja väljaspool last olevad põhjused. Lapsest endast tulenevate käitumisprobleemide põhjuste all peetakse silmas eelkõige lapsepõlves kogetud traumaatilisi läbielamisi, mis mõjutavad edaspidi lapse käitumist ja emotsioone ning raskendavad sotsiaalset toimetulekut olukordades, kus tavaliselt probleeme ei tohiks tekkida. Väljaspool last olevate põhjuste näol on tegu eelkõige keskkonnast tulenevate mõjutustega. Siinkohal on oluline märkida, et välistele põhjustele pööratakse enam tähelepanu kui sisemistele, kuna need on silmatorkavamad ning lihtsamini tuvastatavad. (Haljaste, 2009)

Siivelti ja Rajasalu poolt läbiviidud küsitluses, toovad õpilased ise oma ebaviisaka ja agressiivse käitumise põhjuseks nii välised kui sisemisi käitumist mõjutavaid tegureid. Peamiselt nägid nad enda ebasobiva käitumise põhjusena tähelepanuvajadust, õpetaja ebaprofessionaalsust, probleemset kodu, õpiraskust ja eakaaslaste negatiivset mõju. (Krips, Siivelt, & Rajasalu, 2012)

Emotsionaalseid ja käitumisraskusi soodustavad ja pärssivad tegurid

Probleemse käitumise tagajärjel võivad tekkida käitumishäired, mille kujunemist soodustavad mitmed tegurid. Mida enam riskitegureid, seda suurema tõenäosusega kujunevad käitumishäired. Riskiteguriteks loetakse:

- sünniaegsed või sünnijärgsed kahjustused;
- turvatundeta kiindumussuhe, mis on kujunenud varases lapseas;
- vanemate toimetulematus lapsevanema rolliga;
- lapsevanemate madal haridustase;
- kehv psühhosotsiaalne kasvumiljöo;
- lapse püsivus ja agressiivsus;

- uimastite kasutamine;
- puudulik järelvalve;
- eakaaslaste negatiivne mõju;
- puudulik oskus probleemidega toime tulla. (Meos et al., 2016)

Last, kellel on emotsionaalsed ja käitumisraskused, saab aidata riskitegurite vähendamise ja kaitsetegurite mõju suurendamisega (Tropp, 2010).

Kaitsvateks teguriteks on:

- iseloomuomadused – leplikkus, sõbralikkus, sotsiaalsus;
- hobidega tegelemine;
- hea hakkamasaamine koolis;
- lapse jaoks on olemas vähemalt üks oluline täiskasvanu;
- arengut toetav keskkond;
- head intellektuaalsed võimed, andekus. (Meos et al., 2016)

Kuigi üheks lapse käitumishäirete kujunemise kaitseteguriks on andekus, võib selle rakendamata jätmise omakorda põhjustada käitumishäireid. Õpilase riski- ja kaitsetegurite kaudu on võimalik planeerida ja rakendada lapsele abi. (Tropp, 2010)

Lastel, kelle probleemid pärinevad kodust või algklassidest ning nad on jäänud õigeaegse abita, on käitumisprobleemid 7.–8. klassiks kasvanud nii suureks, et õpetajad ei saa enam nendega hakkama. Nende laste probleemse käitumise ja õpiraskuste põhjuseks on enamasti oskamatus oma muredega hakkama saada. (Lister, 2012)

Sageli ongi käitumisraskustega laste peredes jäänud rahuldamata emotsionaalse kontakti vajadused. Helluse vaeguses lapsed on ülitundlikud, neurootilised ja agressiivsed, nad on tähelepanu saamise nimel valmis tegutsema vahendeid valimata. (Tuisk, 2005) Lapsevanem peaks lapsega käituma selliselt, et laps mõistab, et vanem hoolib ja armastab teda, siis on suur tõenäosus tema enese armastuse väljaarenemiseks, ehk lapsest kasvab enesekindel ning ennast ja teisi austav inimene (Krips, Siivelt, & Rajasalu, 2012). Lapse ja tema lähedaste suhetest tekkinud traumad on väga suur põhjus, miks ta ei suuda koolis õppimisega tegeleda, sest mõtted on seotud kodu ja seal toimuvaga. Lapsel on sügavad hingehaavad, mis on põhjustatud talle lähedaste inimeste poolt. (Lister, 2012) Tuisk (2005) nimetab seda kodukahjustuseks. Suure tõenäosusega jääb käitumisprobleemidega laps kodukahjustuse tagajärjel koolis hätta ning hakkab varem või hiljem oma probleemide ja konfliktide eest põgenema. Seetõttu on oluline, et esmane korrektsioon toimuks juba enne kooli ja käitumisprobleemidega lapsele ning tema perele pakutaks erinevate spetsialistide tuge. (Tuisk, 2005)

Käitumisprobleeme koolis võib lisaks kodukahjustusele tekitada ka koolikahjustus, mis on enamasti seotud kooli korralduslike puudujääkidega (Lister, 2012).

Lister (2012) toob välja järgmised koolikahjustuse põhjused:

- raskused kooliga kohanemisel;
- koolivägivalla ohvril puudub koolis usaldatav täiskasvanust sõber-tugiisik;
- konfliktised suhted õpetajate ja/või kaaslastega;
- pettumus endas ja enese süüdistamine pideva ebaedu tõttu õppimises;
- vastumeelsus kooli, õppimise ja kohustuste suhtes pidevate raskuste tõttu õppetöös.

(Lister, 2012)

Käitumisprobleemidega lapsed käituvad halvasti ega ei õpi seetõttu, et nad ei oska oma suurte muredega teisiti toime tulla. Koolis peaks sellise lapse klassijuhataja tegema tihedat koostööd tugisüsteemi spetsialistidega. Selliste lastega hakkamasaamisel peaksid klassijuhatajat ja õpetajat nõustama koolipsühholoog ja eripedagoog. (Lister, 2012)

Emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste erivajadused ja nende toetamise võimalused koolis

Nagu eelpool mainitud, siis emotsionaalsete ja käitumisraskustega laste käitumisele on iseloomulik märgatav erinevus diagnoosita eakaaslaste käitumisest (Lane, et al., 2014). Käitumisprobleemidele ja nendega tegelemisele kulub koolis hulk väärtuslikku õppimisaega. Distipliiniprobleemidega tuleb tegeleda nii algajatel kui ka kogenud õpetajatel. (Witzel & Mercer, 2003) Teatud piirini on tunnikorra rikkumised koolis õpilaste ja klassi arenguks vajalikud, kuid need ei tohiks hakata segama normaalset õpikeskkonda. Vaja on heade pedagoogiliste teadmiste ja oskustega õpetajaid, kes suudavad klassis hälbivat käitumist ohjata. (Krull, 2000)

Juba 1968. aastal soovitas käitumishäiretega laste terapeut Katherine F. Tift õpetajatel suhtuda neisse lastesse mõistmise ja kaastundega, kuid otsuse- ja järjekindlalt. Tema sõnul tuleb lapsega olla aus ja öelda, kui käitumine häirivaks muutub. Lisaks sellele tuleb õpetajal rakendada erinevaid strateegiaid, selleks, et toetada lapse käitumist. (Tift, 1968, viidatud Lindgren & Suter, 1994 j) Soovitud püsivate muutuste saavutamiseks laste ja noorte käitumises on vajalik kohandada täiskasvanul ka enda käitumist. Seetõttu on probleemsete lastega tegeledes väga oluline osa täiskasvanul töö iseendaga, et saavutada probleemse lapsega vajalik aktiivne side ja koostöö. (Klefbeck & Ogden, 2001)

Emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste sotsiaalsete oskuste puudulikkus

Sotsiaalsete oskuste või sotsiaalsete suhete ja situatsioonide väär tõlgendus on sageli probleemse käitumise põhjuseks (Haljaste, 2008).

Sotsiaalsed oskused on õpitud käitumismallid, mis aitavad meil elus toime tulla. Puudujäägid sotsiaalsetes oskustes tulenevad sellest, et laps ei oska teatud olukordades sobivalt käituda või oskab, aga ei kasuta seda oskust piisavalt (Kõiv, 2003). Raskusi võivad valmistada emotsioonide mõistmine; olukordade adekvaatne hindamine; reeglite täitmine; kontaktide loomine ja suhete hoidmine (Michelsson, Saresma, Valkama, & Virtanen, 2000, viidatud Leino, 2003 j).

Koolis võib sotsiaalsete oskuste puudumine põhjustada teistele veidrana tunduva käitumise tõttu õpilase isoleerituse ja tõrjutuse. On leitud, et puudulikud sotsiaalsed oskused toovad sageli kaasa õpilase antisotsiaalse käitumise, näiteks vägivaldse käitumise, uimastite tarvitamise vms. (Haljaste, 2009)

Gonzalez ja Brown (2015) pakuvad õpetajatele välja peamised strateegiad keerulise käitumiste puhul klassis kasutamiseks:

- Õpetajad peaksid määrama oodatud käitumismallid klassiruumis ning neid õpilastele ette näitama. Õpetaja võib luua ja kasutada käitumislepinguid ning autasustamist.
- Klassis tuleb kõigil järjepidevalt kehtestatud reegleid järgida. Õpilased peavad teadma, mis neid sel päeval ees ootab.
- Õpetaja annab erinevaid võimalusi positiivse käitumise kinnistamiseks. Seejuures tuleb ära hoida kellegi haiget saamine.
- Õpetajal tuleb pakkuda erinevaid kaasahaaravaid tegevusi, mis võimaldavad õpilastel liikuda samal ajal, kui juhiseid antakse. Tuleks teha vahepause, kasutada “aja maha võtmist” või rahustavat ala, kus käitumisprobleemidega õpilased saaksid harjutada toimetuleku ja rahunemise strateegiaid.
- Konflikti korral peab vältima võimuvõitlust. Vestelge õpilasega sellest, mis juhtus, nii väheste sõnadega kui võimalik. Seejuures tuleb rahuliku häälega meelde tuletada õpilase ebasoovitava käitumise tagajärgi. (Gonzalez & Brown, 2015)

Emotsionaalsete ja käitumisraskuste seos õpiraskustega

Mõistet hariduslikud erivajadused (HEV) defineeritakse ja mõistetakse erinevalt. Enamasti seostatakse seda puuetega lastega, ent see hõlmab ka lapsi, kelle õpingute käik ja areng on eakaaslastest aeglasem. (Mägi, 2005) Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi on

haridusliku erivajadusega õpilane see õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeühäired, pikemaajaline õppes eemalviibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine tingib muudatused või kohandused õppe sisus, -protsessis, -kestuses, -koormuses, -keskkonnas, õpitulemustes või õpetaja klassi töökavas (PGS, 2010). Kõrgesaar (2002) määratleb õpiraskust kui ajutalitluse või aju struktuuri neurobioloogilist hälvet, mis seostub inimese taju, mälu, mõtlemise ja kõnega. Õpiraskused avalduvad inimese suulise ja kirjaliku kõne, arutlus- ja meenutusoskuste, teabe struktureerimise ja arvutamisoskuste valdkonnas. (Kõrgesaar, 2002)

Sageli on käitumisprobleemide põhjuseks märkamata jäänud õpiraskused ning lisandunud käitumisprobleemid hakkavad omakorda takistama võimete kohast õppimist. Mida varem probleemne käitumine avaldub ja kestab, seda raskem on seda muuta. (Meos et al., 2016) Lisaks eelnevale, esinevad emotsionaalsete ja käitumisraskustega lastel ka õpiraskused ning vaid kolmandik neist õpib klassi keskmisel tasemel või üle selle (Kõrgesaar, 2010; Rogers, 2008). Õpiraskused on otseselt seotud nende emotsionaalsete ja käitumuslike vajadustega. Probleemne käitumine koolis muutub paremaks, kui sellele läheneda kui õpiraskusele. (Rogers, 2008) Õpiraskustega lapsi on oluline õigeaegselt abistada, sest raskused õppimises võivad põhjustada ka isiklike kannatusi ja raskusi toimetulekus (Liivamägi, Lindre, Pruulmann, & Täär, 2016).

Mõjutusmeetodid emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastele lähtuvalt Eesti seadusandlusest

Juba 2010. aastal vastu võetud põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega sätestati juhtivaks printsiibiks Eesti haridusmaastikul kaasav haridus (Räis, Kallaste, & Sandre, 2016). Vastavalt sellele põhimõttele õpib haridusliku erivajadusega õpilane üldjuhul elukohajärgse kooli tavaklassis. Erivajadusega õpilase õppimist ja arengut koordineerib kooli direktori poolt määratud isik, hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordineerija (HEVKO). HEVKO ülesandeks on juhendada ja toetada õpetajat haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel ning õpetajate ja tugispetsialistide vahelise koostöö korraldamisel. Vajadusel teeb ta ettepanekuid õpetajale, vanemale ja direktorile õpilase edasist arengut toetavateks tegevusteks või lisauuringute teostamiseks. (PGS, 2010)

Haridus ja Teadusministeeriumi andmetel vajab iga viies üldhariduskooli õpilane õppimisel täiendavat tuge õpetajalt või tugispetsialistilt. Kooli ülesanne on hinnata esmase toe vajadust ja tagada täiendav pedagoogiline juhendamine ja tugispetsialisti teenus. (HTM, s.a.)

Täiendavaks ehk üldiseks toeks peetakse õpetaja poolset individuaalset juhendamist, tugispetsialistide teenuseid, rühma- või individuaalseid õpiabitunde. Kui kooli poolt saadud üldisest toest ei piisa, siis kaasatakse kooliväline nõustamismeeskond, kelle soovitusel saab rakendada õpilasele tõhustatud või erituge. Tõhustatud tuge kohaldatakse püsiva õpiraskuse, kõnepuude, psüühika- ja käitumishäire või mõne muu puude või tervisliku seisundiga õpilastele, kes vajavad pidevat tugispetsialistide teenust. Enamasti on neile õpilastele koostatud individuaalne õppekava ühes või mitmes õppeaines ning nad on kaasatud tavaklassi. Samas õpivad tõhustatud tuge saavad õpilased vastavalt vajadusele osaliselt individuaalselt või tasemerühmas. Õpilast toetavad tugispetsialistide soovitude kohaselt õpetaja või abiõpetaja ja tugispetsialistid. Erituge rakendatakse neile õpilastele, kes lähtuvalt psüühikahäirest, raskest puudest või liitpuudest vajavad väga spetsiifilist õppekorraldust ning ressursimahukaid tugiteenuseid. Nendeks võivad olla puudespetsiifiline õppekorraldus, õppekeskkond, õppemetoodika, õppevahendid ja õppes osalemiseks järjepidev ning süsteemne tugispetsialistide teenus, mis on lõimitud sotsiaal- ja/või tervishoiuteenustega. Lisaks vajavad need õpilased tavaklassi kaasatuna pidevat individuaalset toetamist ning osaliselt õppimist individuaalselt või rühmas. Erituge vajavad õpilased võivad õppida ka eriklassis. (HTM, s.a.)

Vajadusel võib õpilastele kohaldada ka järgmisi tugimeetmeid:

- “arenguestluse läbiviimine;
- individuaalse õppekava rakendamine;
- pikapäevarühma töös osalemine;
- kooli juures tegutsevas huviringis osalemine;
- õpilaskodusse vastuvõtmine;
- tugispetsialisti teenuse osutamine;
- käitumise tugikava koostamine.” (PGS, 2010)

Lisaks on võimalik õpilasele kohaldada ühte või mitut järgnevatest mõjutusmeetmetest:

- “õpilase käitumise arutamine vanemaga;
- õpilasega tema käitumise arutamine direktori või õppealajuhataja juures;
- õpilasega tema käitumise arutamine õppenõukogus;
- õpilasele tugiisiku määramine;
- kirjalik noomitus;
- esemete, mida õpilane kasutab viisil, mis ei ole kooskõlas kooli kodukorraga, kooli hoiulevõtmine;

- õppetunnist eemaldamine koos kohustusega viibida määratud kohas ja saavutada tunni lõpuks nõutavad õpitulemused;
- konfliktolukorras osalenud poolte lepitamine eesmärgiga saavutada kokkulepe edasiseks tegevuseks;
- kooli jaoks kasuliku tegevuse elluviimine, mida võib kohaldada vaid õpilase või piiratud teovõimega õpilase puhul vanema nõusolekul;
- pärast õppetundide lõppemist koolis viibimise kohustus koos määratud tegevusega kuni 1,5 tunni ulatuses ühe õppepäeva jooksul;
- ajutine keeld võtta osa õppekavavälisest tegevusest koolis, näiteks üritustest ja väljasõitudest;
- ajutine õppes osalemise keeld koos kohustusega saavutada selle perioodi lõpul nõutavad õpitulemused.” (PGS, 2010)

Käitumise tugikava

Õpilase korrarikkumise või sobimatu käitumise korral on oluline hinnata selle võimalikke põhjuseid. Sageli on ebasobiva käitumise eesmärk saada suuremat tähelepanu, aga keerulisemate põhjuste korral on oluline tegutseda läbimõeldult ja süsteemselt. (Haljaste, 2009; HTM, s.a.)

Üheks selliseks võimaluseks emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste toetamiseks koolis on koostada individuaalne tegevuskava, mille eesmärk on positiivse käitumise kujundamine – käitumise tugikava. See on tegevuskava, milles on fikseeritud eripedagoogiline, psühholoogiline ja sotsiaalpedagoogiline abi ning mis tugineb õpilase ja teda ümbritseva keskkonna andmete analüüsil ning nende põhjal valitud strateegiate rakendamisel (Jürjen & Schults, 2018; Kontor, Tiirmaa, Randma, & Kulderknup, 2013). Käitumise tugikava on individuaalne sekkumine, mida rakendatakse siis, kui varasemad kooli ja klassi tasandil rakendatud käitumise mõjutamise meetodid pole soovitud tulemust andnud (Gonzalez & Brown, 2015; Jürjen & Schults, 2018). Tegu on meeskonnatöoga, mille käigus on kõige tähtsam õpilane ise, sest käitumise tugikava toetub õpilase tugevatele külgedele, huvidele, vajadustele ja tema enda poolt püstitatud eesmärkidele (Gonzalez & Brown, 2015; Horner, Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2000; HTM, 2004). Tugikava koostab ja rakendab meeskond, kuhu lisaks lapsele ja tema vanematele on kaasatud õpetajad, tugispetsialistid ning vajadusel spetsialistid väljastpoolt kooli (Horner et.al, 2000; Jürjen & Schults, 2018).

Tõhusa tugikava koostamise eelduseks on meeskonna ühine arusaam sellest, mis on takistanud eelnevalt rakendatud meetmete toimimist ning miks probleemne käitumine jätkub (HTM, 2004). Oluline on sõnastada kõik probleemse käitumise tegurid, mis tol hetkel takistavad õpilase efektiivset õppimist ja sotsiaalset kaasamist. (Horner et al., 2000) Selleks, kuidas positiivse käitumise kujundamise protsessi läbi viia ja dokumenteerida, ei ole kindlat kava. Erinevad autorid lähenevad küll veidi erinevalt, kuid põhisammud jäävad samaks.

Haljaste (2009) pakub emotsionaalsete ja käitumisraskustega tegelemiseks ühe võimaliku lähenemise:

“I etapp – analüüs

- a) väljakutsete/probleemide sõnastamine
- b) info kogumine
- c) kogutud info analüüs ja arutelu

II etapp – strateegia ja meetmete väljatöötamine

- a) strateegia ja meetmete väljatöötamine
- b) strateegia ellurakendamine
- c) meetmetele hinnangu andmine
- d) strateegia ja meetmete ümberhindamine (ja vajadusel II etapi kordamine muudetud meetmetega).” (Haljaste, lk 26, 2009)

Haridus ja teadusministeeriumi (2009) poolt välja antud juhendmaterjalis “Õpilase käitumise suunamine” on käitumise tugikava sisuks:

- käitumisprobleemi kirjeldus ja põhjuste analüüs;
- analüüsist lähtuvate tegevuste loetelu ja eesmärk, vajadusel ka vahe-eesmärgid;
- ajakava eesmärgi täitmiseks;
- kasvatustöö sisu: strateegiad, elluviijad ja kaasatud isikud;
- õpilase edusammude ja/või tagasilöökide dokumenteerimine ja analüüs;
- vajadusel eesmärgi täpsustamine või rakendatavate strateegiate osas muudatuste tegemine.

Samuti soovitatakse käitumise tugikava kooskõlastada lapsevanemaga, määratleda võimalusel vanema ja õpilase vastutus ning lisaressursside vajadus (HTM, s.a.).

Austraalias Victoria State Governemendi poolt välja antud käitumise tugikava juhendmaterjalis, on tugikava koostamise etapid järgmised:

1. Probleemi määratlemine ja sõnastamine. Häiriva käitumise selgesõnaline kirjeldus (kestvus, sagedus, intensiivsus, raskusaste).
2. Tõendite kogumine, hindamine ja käitumise eesmärk (kus häiriv käitumine ilmneb, kus ei ilmne, millised on soodustavad ja pärssivad tegurid).
3. Strateegiate valik lähtuvalt eelnevatest tegevustest, oodatava positiivse käitumise saavutamiseks.
4. Rakendamine ehk valitud strateegiate kasutamine. Selles etapis on kõige olulisem meeskonnatöö. Kõik võrgustikuliikmed peavad töötama ühise eesmärgi nimel.
5. Monitooring ja hindamine. Selles etapis jälgitakse valitud strateegiate toimimist. Lisaks hinnatakse tugikava rakendamise edukust. (Behaviour support..., 2017)

Horner jt (2000) toovad välja käitumise tugikava elemendid:

1. Õpi tundma, kuidas õpilane reageerib keskkonna mõjule.
2. Käitumise tugikava peaks sisaldama strateegiaid, mis toimivad enne probleemse käitumise ilmnemist. Välja selgitada soodustavad ja pärssivad tegurid.
3. Uue oskuse õpetamine, mis on kõige võimsam käitumise tugikava strateegia.
4. Väldi probleemse käitumise tasustamist.
5. Märka ja tunnusta positiivset käitumist.
6. Ole valmis rasketeks olukordadeks. (Horner et al., 2000)

Kõik eelnevalt nimetatud autorid on kinnitanud, et nende poolt välja pakutud kavad on pigem suunised ning käitumise tugikava rakendamisel tuleb lähtuda konkreetsest õpilasest ja tema käitumisprobleemist. Nad toovad välja, et hea tugikava põhineb õpilase tugevustel ja keskendub positiivsele. Oluline on meeskonnatöö ning võrgustikuliikmete usk tugikava toimimisse. (Behaviour support..., 2017; Gonzalez & Brown, 2015; Haljaste, 2009; Horner et al., 2000)

Varasemad uuringud seoses käitumise tugikavade koostamisega

Grete Täkker uuris oma bakalaureusetöös “Käitumise tugikavade rakendamine Eesti üldhariduskoolides”, kui palju kasutatakse Eesti üldhariduskoolides käitumise tugikavasid ning kas koostatud tugikava täidab oma ülesannet. Uuringus osalesid 70 üldhariduskooli õppealajuhatajad. Uuringu tulemustest selgus, et käitumise tugikavasid koostas ainult 19% vastanutest. Tugikavasid koostati kõige sagedamini õpilastele, kes rikkusid kooli kodukorda. Uuringus osalenud õppealajuhatajad väitsid, et käitumise tugikavade nõrkuseks on see, et selle täitmiseks puudusid vahendid ja inimesed ning sageli jäi puudu õpilase motivatsioonist

ja vanemate toest. Täkker oletas, et tugikavade vähene kasutamine on põhjustatud sellest, et nende rakendamine nõuab palju lisaresursse (spetsialiste, aega ja raha) ning ressursside puudumisel rakendatakse muid meetmeid. (Täkker, 2010)

Alina Pill (2017) sai teada oma magistritöös algklasside õpetajate hoiakud käitumise tugikava koostamise ja rakendamise suhtes. Tema poolt läbi viidud uurimuses osales 70 õpetajat ja selle tulemustest selgus, et õpetajatel ei ole piisavat ettevalmistust ning puuduvad kogemused käitumise tugikava rakendamiseks. Lisaks leidsid õpetajad, et käitumise tugikavaga tegelemine on nende jaoks liiga ajakulukas ja oleks tarvis ülekoollist süsteemi, mis suunaks õpetaja tegevust emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega tegelemisel. Süsteemi, mis keskenduks sellele, kuidas märgata ja tunnustada kohast käitumist. Uurimusest selgus ka, et õpetajad, kellel on käitumise tugikava koostamise kogemus, on valmis seda ka edaspidi tegema. Seejuures soovivad õpetajad, et käitumise tugikava koostamine ja rakendamine oleks meeskonnatöö, milles nende roll oleks piiritletud ja nad jõuaksid seda muude töökohustuste kõrvalt teha. (Pill, 2017)

Oppar (2016) uuris oma magistritöös spetsialistide hoiakuid seoses käitumise tugikavade koostamise ja rakendamisega ajal, mil see oli õigusaktidega määratud kohustuslikuks käitumisprobleemidega-, kasvatusraskustega- ja tundeelu- ning käitumishäiretega õpilaste klassis. Uurimuses osales 16 vastajat, seejuures koosnes üks kool kolmest eraldi asuvast keskusest, seega võib öelda, et infot saadi 14 kooli kohta. Uurimusest selgus, et vaatamata õigusaktidest tulenevale kohustusele, kõigile õpilastele käitumise tugikavasid ei koostatud. Uuritavad spetsialistid hindasid oma teadmisi tugikavade rakendamisel pigem puudulikuks või ei osanud selles osas oma teadmisi hinnata. Kindlamalt tundsid uuringus osalejad ennast võrgustikutöö osas, tugimeeskonna töö koordineerimises, õpilase käitumist mõjutavate keskkondlike tegurite analüüsimisel ning probleemse käitumise kaardistamisel. Vähem kindlalt tundsid vastajad ennast käitumisprobleemide lahendamiseks vajalike eesmärkide püstitamisel ja ei olnud rahul oma teadmistega tegevuskava väljatöötamisel. Keeruliseks peeti ka kogu protsessi dokumenteerimist. Lisaks soovis töö koostaja vastajatelt saada hinnanguid käitumise tugikavade efektiivsusele, et luua kohalikke olusid arvestav hindamisinstrument, mis võimaldaks koolidel kavasid koostada, analüüsida ja hinnata selleks et tõhustada tööd emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega. Saadud hinnangute analüüsi tulemusena lõi Oppar käitumise tugikavade hindamisinstrumendi ja testis seda. Selgus, et loodud hindamisvahend on usaldusväärne ja seda võib kasutada käitumise tugikavade koostamise abivahendina. Kui uuriti, kust saavad kavade koostajad vajalikku informatsiooni tugikavade koostamiseks ja rakendamiseks, siis selgus, et kuigi Eestis pole

- Haridustöötajatel, kes on ise käitumise tugikava rakendanud, on erinevad ootused tugikava sisule võrreldes nendega, kes ei ole rakendanud.
- 4) Millised peaksid olema haridustöötajate arvates käitumise tugikava juhendmaterjalis kasutatavad näited?

Metoodika

Töö uurimuslik osa koosneb kahest osast:

- Esimese etapina viidi läbi lühiküsitlus haridustöötajate esmastest ootustest käitumise tugikava juhendmaterjalile. Vastuseid kasutati mõõtevahendi loomiseks.
- Teises etapis koostati lühiküsitluse tulemustest lähtuvalt põhiuuringu jaoks küsimustik (Lisa 1) ning saadeti kõikidele Eestis tegutsevatele üldhariduskoolidele, kus antakse põhiharidust. Seejärel analüüsiti saadud vastuseid.

Mõõtevahendi loomine

Esmalt koostati Google Forms keskkonnas veebipõhine küsimustik, saamaks ülevaadet haridustöötajate ootustest käitumise tugikava juhendmaterjali sisule, vormile ja ülesehitusele. Küsimustik koosnes seitsmest küsimusest, millest neli olid valikvastustega ja kolm avatud küsimused. Veebipõhise küsitluse linki jagati 2017. aasta märtsis sotsiaalmeedias palvega edastada see haridustöötajatest tuttavatele. Küsimustikule vastas 57 haridustöötajat kümnest erinevast maakonnast. Kõik vastajat väitsid, et on viimase aasta jooksul kokku puutunud sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega, neist 41 igapäevaselt. Lisaks taustaandmetele oli küsimustikus kaks avatud küsimust: 1) *Milline peaks olema juhendmaterjal käitumise tugikavade koostamiseks? Oodatud on kõik Teie mõtted juhendmaterjali sisu, vormi, ülesehituse või muu olulise aspekti osas.* 2) *Mida tuleks Teie meelest juhendmaterjali koostamisel kindlasti vältida?* Kuna vastuseid oli vähe, kasutati saadud andmete analüüsiks standardiseeritud kontentanalüüsi. Lähtuvalt püstitatud uurimusküsimustest jagati saadud vastused kolme suurde kategooriasse: ootused käitumise tugikava juhendmaterjali vormile, ootused käitumise tugikava juhendmaterjali sisule ja ootused käitumise tugikava juhendmaterjalis kasutatavatele näidetele. Lähtuvalt saadud kategooriatest koostati uuringu küsimustik, kus arvestati eelküsimustiku vastustega, mida tugikava juhendmaterjalis soovitakse näha ja mida mitte. Samuti kasutati küsimustikus Oppari (2006) poolt väljatöötatud käitumise tugikava hindamise juhendi 11 komponenti (Lisa 2), kuna enamik eelküsimustikus väljapakutud vastuste variandid kattusid nende komponentidega.

Enne põhiküsimustiku laialisaatmist toimus küsimustiku piloteerimine, milles küsiti küsimustikule viie õpetaja ja viie tugispetsialisti poolset tagasisidet. Valimi moodustamiseks kasutati mugavusvalimit, kus arvestati, et vastajate hulgas oleks erineva töökogemusega haridustöötajad. Piloteerimise käigus ilmnnes, et küsimused olid sõnastatud küll arusaadavalt,

kuid pooled vastanutest (kolm õpetajat ja kaks tugispetsialisti) ei teadnud, mis on käitumise tugikava ja see tegi nende jaoks küsimustele vastamise keeruliseks. Seetõttu lisati küsimustiku taustaandmetesse küsimus *Kas teate, mis on käitumise tugikava?*, kus vastaja sai valida kolme vastusevariandi vahel: *tean; olen kuulnud, kuid vajan täpsemat selgitust; ei tea.*

Mõõtevahend

Küsimustik jagunes neljaks ploki: taustaandmed, ootused vormile, ootused sisule, ootused kasutatavatele näidetele. Kokku oli küsimustikus 37 küsimust, millest 11 küsimust käsitlesid vastaja taustaandmeid, kaheksa küsimust käitumise tugikava juhendmaterjali vormi, 15 sisu ja kolm tugikava juhendmaterjalis kasutatavaid näiteid.

Küsimustik koosnes peamiselt valikvastustega küsimustest või väidetest, millele vastaja pidi andma hinnangu neljapunktilisel järjestusskaalal. Lisaks oli ootusi käsitlevate plokkide lõpus üks vabatahtlik avatud küsimus, kus vastaja sai soovi korral lisada oma arvamuse antud ploki käsitletava teema kohta.

Kui vastajal puudusid või olid vähesed teadmised käitumise tugikavast, siis kuvati talle enne järgmise teemaplokki suunamist lühike ülevaade käitumise tugikava olemusest: *Käitumise tugikava on tegevuskava, mis koostatakse käitumis- ja suhtlemisprobleemidega õpilastele. Selle abil korrigeeritakse õpilase käitumisharjumusi, toetudes tema tugevatele külgedele, huvidele ja vajadustele. Tugikava koostamisse kaasatakse kõik õpilasega tegelevad inimesed. Käitumise tugikava võib koostada eraldi või koos individuaalse õppekavaga.*

Uuringu protseduur

Link küsimustikule koos kaaskirjaga, saadeti laiali 07.03.2019 kõikidele Eestis tegutsevatele põhiharidust andvatele üldhariduskoolidele (512 põhikooli). Küsimustik esitati vastajatele Google Forms keskkonnas ja sellele sai vastata kahe nädala jooksul. Lähtuvalt Eetikaveebis välja toodud soovitustest teadustöö eetikale oli küsimustik anonüümne ning selle täitmine vabatahtlik (Teadustöö eetika, 2019).

Valim

Valimi moodustamiseks kasutati EHISes olevate Eesti üldhariduskoolide nimekirja. Saadud 538-st tulemusest eemaldati 26 kooli, kus on võimalik omandada ainult gümnaasiumiharidust. Ülejäänud koolide e-posti aadressidele saadeti kiri, mis oli suunatud direktoritele ja

õppealajuhatajatele palvega, edastada kirjaga kaasas olev küsimustiku link kooli õpetajatele ja tugispetsialistidele.

Statistiline analüüs

Andmetöötlus toimus tabelitöötlusprogrammiga Exel ja andmetöötlusprogrammiga SPSS.

Tulemuste analüüsil kasutati enamasti kirjeldavat statistikat. Selleks, et võrrelda erinevate gruppide ootusi käitumise tugikava juhendmaterjali sisule, kasutati T-testi.

Kirjeldamiseks erinevate käitumise tugikava puudutavate taustteadmiste seost selle koostamise ja rakendamise võimalusega, arvutati šansisuhe (OR) ja selle 95% usaldusintervall (95% CI).

Uurimistulemused

Küsimustikule vastas kokku 660 haridustöötajat, kes jagunesid nelja gruppi: õpetajad, HEVKOD, tugispetsialistid ja juhtkonna liikmed. Vastanutest 65,6% ehk 433 märkisid enda ametikohaks õpetaja, 201 ehk 30,5% tugispetsialist, 77 ehk 11,7% töötasid HEVKO-na ja 9,4% ehk 62 vastanut olid juhtkonna liikmed. Tugispetsialistide hulka on arvatud sotsiaalpedagoogid, psühholoogid, logopeedid, abiõpetajad, õpiabi õpetajad, terapeutid, tugiisikud ja õppenõustajad. Juhtkonna liikmena märgiti õppejuhid, direktorid, huvijuhid, arendusjuhid ja juhiabid. Arvestati, et ühel inimesel võib olla mitu ametikohta ja küsimustikus oli vastajatel võimalik need märkida, näiteks 77st HEVKOst töötas 24 ka õpetajana. Küsimusele, kas vastate oma ametikoha kvalifikatsiooninõuetele, vastas jaatavalt 609 inimest ehk 92,3% vastanutest. Seega omab enamik vastajatest oma töökohale vajalikku kompetentsi. Vastanute keskmine vanus oli 46 eluaastat. Kõige noorem vastaja oli 21aastane ja vanim 78aastane.

Küsimustikule vastati kõigist 15-st Eesti maakonnast. Kõige rohkem oli vastajaid Harjumaalt, kus täitis küsimustiku 175 (26,5%) inimest. Kõige vähem saadi vastuseid Hiiu maakonnast, kus vastanuid oli 0,5% kogu vastanute arvust (3 inimest). 377 (57,1%) vastanut märkis oma töökoha asukohaks linna- ja ülejäänud 283 (42,9%) inimest maakooli. Väikeses, kuni 250 õpilasega koolis töötas 48% vastanutest ja 52% töötas koolis, kus õppis rohkem kui 250 õpilast.

Järgnevalt on esitatud uurimustulemused uurimusküsimuste ja hüpoteeside kaupa.

Haridustöötajate kokkupuude emotsionaalsete ja käitumisraskustega lastega ning nende teadlikkus käitumise tugikavast ja rakendamise kogemus

Enamik ehk 98,2% vastanutest on viimase aasta jooksul kokku puutunud emotsionaalsete või käitumisraskustega lastega. Olid püstitatud hüpoteesid, et kõik õpetajad ja tugispetsialistid puutuvad oma töös kokku emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega ning õpetajad on need, kes vajavad kõige enam lisaselgitusi käitumise tugikava kohta (Tabel 1). Kooli personalist on HEVKO-d ja tugispetsialistid need, kes puutuvad kõige enam kokku emotsionaalsete ja käitumisraskustega lastega, kuid leidis 12 õpetajat, kellel selliste õpilastega kokkupuudet ei olnud. See hüpotees kinnitust ei leidnud. Kui vaadata käitumise tugikava taustteadmisi ametikohtadest lähtuvalt, siis kõikidest vastanutest on õpetajad need, kes vajavad enim lisaselgitust käitumise tugikava olemuse kohta. Seega, vaadates kirjeldavat

statistikat, leidis hüpotees, et õpetajad vajavad kõige enam lisaselgitusi käitumise tugikava kohta, kinnitust. Kõige rohkem on käitumise tugikava koostanud ja rakendanud tugispetsialistid (sh HEVKOd) ning selgus, et nende teadmised käitumise tugikavast on nende endi hinnangul ka kõige paremad.

Tabel 1. Kokkupuude emotsionaalsete ja käitumisraskusega lastega ning eelteadmised käitumise tugikavast lähtuvalt ametikohtadest.

	Kokkupuude EKR õpilasega %			Eelteadmised KTK kohta %			On koostanud %		On rakendanud %	
	Arv	Ei ole	On	Ei tea	Vajab infot	Teab	Ei ole	On	Ei ole	On
Õpetaja	433	2,8	97,2	16,6	47,8	35,6	80,8	19,2	82,4	17,6
HEVKO	77	0	100	2,6	22,1	75,3	42,9	57,1	37,7	62,3
Tugispets	201	0	100	3	23,9	73,1	44,8	55,2	46,3	53,7
Juhtkond	62	1,6	98,4	0	35,5	64,5	62,9	37,1	50	50

Märkus. EKR – emotsionaalsed ja käitumisraskused; KTK – käitumise tugikava; Arv – vastajate arv; Tugispets – tugispetsialist.

Nii maa-, kui linnakoolide vastajatest ligikaudu pooled (53,7% maakoolidest, 50,7% linnakoolidest) ei teadnud, mis on käitumise tugikava või vajasisid sellekohaseid lisaselgitusi. Kuni 250 õpilasega koolidest väitis 53% vastajatest, et ei tea, mis on käitumise tugikava või olid arvamusel, et vajavad selle kohta lisaselgitusi. Ka üle 250 õpilasega koolides oli tulemus sarnane ja jäi 51% juurde.

Püstitatud hüpoteesile, et käitumise tugikavade kasutamine ei sõltu kooli asukohast ega suuruselt, otsiti kinnitust järgmiste küsimuste abil *Kas olete ise koostanud käitumise tugikava?* ja *Kas olete kuulunud käitumise tugikava rakendamise meeskonda?* Eitavalt vastanute protsendid olid linnakoolides vastavalt 69% ja 70,6%. Maakoolidest oli samadele küsimustele eitavalt vastajaid 72,8% ja 71,4%. Kuni 250 õpilasega koolidest vastajatest ei olnud 71,6% käitumise tugikava ise koostanud ja 71,3% ise rakendanud. Üle 250 õpilasega

koolis oli tulemus vastavalt 70% ja 70,6%. Vaadates šansside suhet, siis võib öelda, et linnakoolide ja maakoolide erinevus seoses käitumise tugikava koostamise (OR 1,2, 95% CI 0,86–1,69) ja rakendamisega (OR 1,04, 95% CI 0,74–1,46), ei ole statistiliselt oluline. Sama tulemuse saame ka siis, kui võrdleme koole suuruse järgi. Suures koolis töötamine ei muuda tõenäosust, et seal käitumise tugikava koostatakse (OR 0,7, 95% CI 0,78–1,51) või rakendatakse (OR 1,04, 95% CI 0,74–1,45) võrreldes väikese kooliga suuremaks. Seega leidis püstitatud hüpotees kinnitust.

Eeldati, et need, kes teavad, mis on käitumise tugikava, on seda rohkem ise koostanud ja rakendanud (Tabel 2). Vastajatest, kes märkisid, et nad teavad, mis on käitumise tugikava, oli seda ise koostanud 53,9% ehk 171 vastajat. 23 vastajat, kes on käitumise tugikava ise koostanud, ei teadnud täpselt, mis see on ja vajasis lisaselgitust. Vastajatest, kes on käitumise tugikava rakendamise meeskonda kuulunud, 165 inimest ehk 52,1% teadsid, millega on käitumise tugikava puhul tegemist, 27 vastajat vajasis lisaselgitust. Tulemustest selgub, et vastajad, kellel puudusid või olid vähesed teadmised käitumise tugikavast, polnud seda ise koostanud ja rakendanud. Paremad taustteadmised käitumise tugikavast suurendavad 16,3 (95% CI 10,11–26,26) korda selle koostamise ja 12,7 (95% CI 8,1–19,9) korda selle rakendamise võimalust. Hüpotees leidis kinnitust.

Tabel 2. Käitumise tugikava koostamise ja rakendamise seos taustteadmistest lähtuvalt.

	Ei ole ise KTK-d koostanud % (N=466)	On ise KTK koostanud % (N=194)	Ei ole ise KTK-d rakendanud % (N=468)	On ise KTK rakendanud % (N=192)
Ei tea, mis on KTK (N=78)	100 (N=78)	0 (N=0)	100 (N=78)	0 (N=0)
Vajab selgitust KTK kohta (N=265)	91,3 (N=242)	8,7 (N=23)	89,8 (N=238)	10,1 (N=27)
Teab, mis on KTK (N=317)	46,1 (N=146)	53,9 (N=171)	47,9 (N=152)	52,1 (N=165)

Märkus. EKR – emotsionaalsed ja käitumisraskused; KTK – käitumise tugikava; N – vastajate arv.

Püstitatud hüpotees, et nooremad haridustöötajad teavad käitumise tugikavast rohkem kui vanemad ning seetõttu ka koostavad ja rakendavad seda rohkem, ei leidnud töös kinnitust. Võttes aluseks küsimustikule vastanute vanuse, ning jagades vastajad vanuse järgi pooleks, saadi, et pool küsimustikule vastanutest on kuni 46 aastased, ning pool sellest vanemad. Seega võeti esmalt võrdlusesse kuni 46 aastased vastajad ja sellest vanemad. Vaadates keskmisi tulemusi, siis olulist erinevust nendes kahes vanusegrupis ei ilmnenud. Seejärel langetati esimese grupi vanust kuni 36. eluaastani, kuna veerand küsimustikule vastajatest olid kuni selle vanuseni. Ka nendes vanusegruppides ei leidnud püstitatud hüpotees kinnitust. Pigem selgub, et vanemates vanusegruppides ollakse käitumise tugikava olemusest teadlikumad ning koostatakse rohkem, kuid need erinevused ei ole suured.

Vastajate ootused käitumise tugikava juhendmaterjali vormile

Küsimustiku selles ploki käsitleti vastajate ootusi käitumise tugikava juhendmaterjali vormile ehk sisu välisele avaldusele ja struktuurile. Vastajad avaldasid arvamust, kui palju ja kas üldse peaks juhendmaterjal sisaldama teoreetilist osa (Tabel 3, Tabel 4, Tabel 5), kui mahukat juhendmaterjali on nad valmis läbi töötama ning millisel kujul nad juhendmaterjali sooviksid. Samuti said vastajad avaldada arvamust, kas juhendmaterjal peaks olema rühmitatud erinevate probleemide ning raskusastmete kaupa.

Väitega, et käitumise tugikava juhendmaterjal peaks sisaldama teoreetilist osa, olid nõus või pigem nõus 592 vastajat ehk 89,7%. Seejuures soovisid 552 inimest ehk 83,6% vastanutest, et juhendmaterjal tutvustaks tugikava koostamise erinevaid teoreetilisi lähtekohti. Samuti soovisid või pigem soovisid 599 ehk 90,8% vastanutest, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks viiteid teoreetilisele lisamaterjalile.

Tabel 3. Vastajate ootused käitumise tugikava juhendmaterjali teoreetilisele osale.

Kas juhendmaterjal peaks sisaldama teoreetilist osa?			
	Sagedus	Protsent	Kum %
Ei	11	1,7	1,7
Pigem ei	57	8,6	10,3
Pigem jah	302	45,8	56,1
Jah	290	43,9	100
Kokku	660	100	

Märkus. Kum % – kumulatiivne protsent.

Tabel 4. Vastajate ootused juhendmaterjalis kasutatavatele viidetele teoreetilise osa kohta.

Kas juhendmaterjal peaks sisaldama viiteid teoreetilisele materjalile?			
	Sagedus	Protsent	Kum %
Ei	13	2	2
Pigem ei	48	7,3	9,2
Pigem jah	304	46,1	55,3
Jah	295	44,7	100
Kokku	660	100	

Märkus. Kum % – kumulatiivne protsent.

Tabel 5. Vastajate ootused juhendmaterjalis esitatud erinevate teoreetiliste lähtekohtade tutvustamisele.

Kas juhendmaterjal peaks tutvustama erinevaid teoreetilisi lähtekohti?			
	Sagedus	Protsent	Kum %
Ei	19	2,9	2,9
Pigem ei	89	13,5	16,8
Pigem jah	256	38,8	55,2
Jah	296	44,8	100
Kokku	660	100	

Märkus. Kum % – kumulatiivne protsent.

Küsimusele, kui mahukas peaks olema juhendmaterjali teooriaosa (Tabel 6), vastas 58,8% vastanutest, et teooriaosa peaks mahtuma 5 lehekülje piiridesse. Lugesdes kokku vastused *kuni 5 lk, kuni 10 lk, kuni 15 lk*, saadi, et 92,4% vastanute arvates ei tohiks juhendmaterjali teooriaosa pikkus ületada 15 lehekülge. 8,6% vastajatest olid nõus sellega, et juhendmaterjali teooriaosa ületab 15 lehekülge.

Tabel 6. Vastajate ootused juhendmaterjali mahule.

Lehekülgede arv	Sagedus	Protsent	Kumulatiivne protsent
Kuni 5	388	58,8	58,8
Kuni 10	165	25,0	83,8
Kuni 15	57	8,6	92,4
Kuni 30	27	4,1	96,5
Kuni 50	6	0,9	97,4
Üle 50	17	2,6	100
Kokku	660	100	

Küsimusele, millisel kujul võiks vastajate arvates käitumise tugikava juhendmaterjal ilmuda (Tabel 7), said vastajad valida kolme vastusevariandi vahel: *paberkandjal*, *digitaalsel kujul* või *mõlemal kujul*. Vastustest selgus, et enim sooviti käitumise tugikava juhendmaterjali ilmumist mõlemal kujul, nii paberkandjal kui ka digitaalselt. Selle vastusevariandi valis 49,5% ehk 327 vastajat.

Tabel 7. Vastajate ootused juhendmaterjali vormile.

Vorm	Sagedus	Protsent	Valiidne protsent
Paberkandjal	80	12,1	12,1
Digitaalsel kujul	253	38,3	38,3
Mõlemal kujul	327	49,5	49,5
Kokku	660	100,0	100,0

Väitega, et käitumise tugikava juhendmaterjal peaks olema jaotatud erinevateks raskusastmeteks (tõsiste käitumisprobleemideta, püsivate käitumisprobleemidega ja raskete või krooniliste käitumisprobleemidega õpilastega tegelemiseks) (Tabel 8), oli nõus või pigem nõus 622 inimest ehk 94,3% vastajatest. Lisaks oli 643 ehk 97,4% vastajatest arvamusel, et käitumise tugikava juhendmaterjal peaks olema erinevate käitumisprobleemide kaupa rühmitatud. Näiteks on eraldi toodud juhised aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega ning autismispektrihäirega õpilasega tegelemiseks.

Tabel 8. Vastajate ootused juhendmaterjalis esitatud materjali jaotusele raskusastmete ja erinevate käitumisprobleemide kaupa.

		Sagedus	Protsent	Kum %
Raskusaste	Ei	4	0,6	0,6
	Pigem ei	34	5,2	5,8
	Pigem jah	184	27,9	33,6
	Jah	438	66,4	100,0
Käitumisprobleem	Ei	4	0,6	0,6
	Pigem ei	13	2,6	2,6
	Pigem jah	129	19,5	22,1
	Jah	514	77,9	100,0

Märkus. Kum % – kumulatiive protsent.

Vastajate ootused käitumise tugikava juhendmaterjali sisule

Küsimustiku kolmandas plokkis said vastajad avaldada oma ootusi käitumise tugikava sisule. Selles osas keskenduti Maie Oppari (2016) poolt loodud käitumise tugikava kvaliteedi hindamise kriteeriumitele, kuna eelküsimustikust selgus, et vastajate ootused käitumise tugikava juhendmaterjalile kattusid nendega. Vastajad pidid iga kriteeriumi juures otsustama, kui oluline on nende jaoks, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks infot just selle kriteeriumi kohta. Valida tuli nelja vastusevariandi vahel, kus 1 tähendas, et ei ole üldse tähtis ja 4 tähendas, et on väga tähtis.

Vaadates kriteeriumeid kõrgeima keskmise tulemuse järgi (Tabel 9), selgub, et kõige enam soovitakse käitumise tugikava juhendmaterjalis infot tegevuste kohta, millega saavutada tugikavas püstitatud eesmärgid. 78,3% ehk 517 vastajat märkis, et see on nende jaoks väga oluline. Tähtsaks peeti ka, et juhendmaterjal sisaldaks informatsiooni, mis käsitleks õpilase motiveerimise võimalusi ning eesmärkide seadmist ja sõnastamist. Mõlemat kriteeriumi peeti väga oluliseks 73,2% ehk 483 vastaja arvates. 70,8% ehk 467 küsitlusele vastaja arvates on väga tähtis, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks infot õpilase probleemkäitumise kirjeldamise kohta. Kõige ebaolulisemaks peetakse teavet infovahetuse sageduse, sisu ja vormi kohta. Seda pidas väga oluliseks ainult 35% vastanutest ehk 231 inimest, ülejäänute arvates ei olnud see nii oluline. Samuti ei peeta väga oluliseks, et juhendmaterjal sisaldaks

infot ajalise planeerimise ning ressursside määratlemise ja kasutamise võimaluste kohta. Eelnimetatud pidas väga tähtsaks 45,8% vastanutest ehk 302 haridustöötajat.

Tabel 9. Kriteeriumite keskmine.

Kriteerium	Kesk	SH	Min	Maks
Tegevuste kirjeldamine	3,75	0,50	1,00	4,00
Eesmärkide sõnastamine/seadmine	3,70	0,56	1,00	4,00
Motiveerimine	3,69	0,57	1,00	4,00
Probleemkäitumise kirjeldamine	3,63	0,63	1,00	4,00
Protsessi pidev monitoorimine ja tugikava täiustamine	3,62	0,58	1,00	4,00
Tugevate külgedega arvestamine	3,60	0,65	1,00	4,00
Õppimisprofili kirjeldamine	3,50	0,70	1,00	4,00
Käitumisprobleeme mõjutavate keskkondlike tegurite kirjeldus	3,40	0,76	1,00	4,00
Ajaline planeerimine	3,31	0,74	1,00	4,00
Vajalike ressursside (sh meeskond) määratlemine	3,29	0,77	1,00	4,00
Infovahetus/kommunikatsioon	3,11	0,80	1,00	4,00

Märkus. Kesk – keskmine; SH – standardhälve; Min – miinimum; Maks – maksimum. Kõrgeim keskmine tulemus väljendab suuremat olulisust.

Oli püstitatud hüpotees, et erinevatel ametikohtadel on erinevad ootused käitumise tugikava juhendmaterjali sisule (Lisa 3). Vaadates kirjeldavat statistikat selgub õpetajate vastustest, et nende jaoks on kõige olulisem, et tugikava juhendmaterjal sisaldaks infot eesmärkide saavutamiseks vajalikest tegevustest (keskmine 3,7) ja ülevaadet õpilase motiveerimise võimalustest (keskmine 3,7). Tugispetsialistid pidasid kõige olulisemaks, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks infot eesmärkide saavutamiseks vajalikest tegevustest (keskmine 3,8). Nii HEVKOde kui ka juhtkonnaliikmete vastustest võib välja lugeda, et nende jaoks on kõige olulisem, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks infot eesmärkide seadmise ja sõnastamise kohta (HEVKO ja juhtkond keskmine 3,8). Mõnevõrra vähem peavad HEVKOde oluliseks, et juhendmaterjal sisaldaks info, kuidas kirjeldada

õpilase õppimisprofiili (HEVKO keskmine 3,3; õpetajal 3,5; tugispetsialistil 3,4; juhtkonnal 3,5). Kõik uuringus osalenud grupid hindasid kõige madalamaks vajadust, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks teavet infovahetuse sageduse, sisu ja vormi kohta (õpetajate keskmine 3,1; tugispetsialistide 3,1; HEVKOde 3,1; juhtkonna 3,3). Statistiliselt oluline erinevus ilmneb nii õpetajatel kui juhtkonna liikmetel kriteeriumi juures, mis käsitleb eesmärkide sõnastamist/seadmist. Õpetajad pidasid seda võrreldes teistel ametikohtadel töötavate vastanutega ebaolulisemaks ($t=2,497$; $df=487,1$; $p=0,01$), juhtkonna liikmed aga teistest vastanutest olulisemaks ($t=-2,330$; $df=81$; $p=0,02$). Hüpootees leidis kinnitust.

Oletati, et haridustöötajatel, kes on ise käitumise tugikava koostanud või rakendanud, on erinevad ootused tugikava sisule võrreldes nendega, kes seda teinud ei ole. Need vastajad, kes on ise kuulunud käitumise tugikava rakendamise meeskonda (192 inimest) (Tabel 10) või on ise käitumise tugikava koostanud (194 inimest) (Tabel 11), peavad oluliseks, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks infot, kuidas seada ja sõnastada eesmärged (rakendamise keskmine 3,8; koostamise keskmine 3,7) ja nende saavutamiseks vajalikest tegevustest (rakendamise keskmine 3,8; koostamise keskmine 3,7). Mitte nii oluliseks on hinnatud mõlema grupi puhul kriteerium, mis käsitles infovahetuse sisu ja vormi (keskmine 3,1). Statistiliselt oluline erinevus ilmneb ise käitumise tugikava koostanud ja mitte koostanud vastajate vahel selles, et ise varasemalt tugikava koostanud vastajad soovisid teistest vähem, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks õppimisprofiili kirjeldamist ($t=-2,255$; $df=658$; $p=0,04$) ja käitumisprobleeme mõjutavate keskkondlike tegurite kirjeldust ($t=-2,960$; $df=658$; $p=0,01$). Seega leidis hüpootees, et käitumise tugikava koostanud vastajatel on erinevad ootused käitumise tugikava sisule võrreldes nendega, kes ei ole koostanud, kinnitust. Hüpootees, mis puudutas käitumise tugikava rakendamist, ei leidnud kinnitust.

Tabel 10. Varasemalt tugikava rakendanud vastajate keskmine hinnang kriteeriumite olulisusele.

Kriteerium	Ise rak	Arv	Keskm	SH	Keskm SH
Õppimisprofiili kirjeldamine	On	192	3,41	0,83	0,06
	Ei ole	468	3,54	0,65	0,03
Tugevate külgedega arvestamine	On	192	3,56	0,73	0,05
	Ei ole	468	3,61	0,61	0,03
Probleemkäitumise kirjeldamine	On	192	3,64	0,71	0,05
	Ei ole	468	3,64	0,60	0,03
Käitumisprobleeme mõjutavate keskkondlike tegevuste kirjeldus	On	192	3,32	0,87	0,06
	Ei ole	468	3,42	0,70	0,03
Eesmärkide sõnastamine/seadmine	On	192	3,75	0,55	0,04
	Ei ole	468	3,66	0,56	0,03
Tegevuste kirjeldamine	On	192	3,77	0,52	0,04
	Ei ole	468	3,75	0,49	0,02
Ajaline planeerimine	On	192	3,39	0,74	0,05
	Ei ole	468	3,28	0,73	0,03
Vajalike ressursside (sh meeskond) määratlemine	On	192	3,31	0,80	0,06
	Ei ole	468	3,28	0,75	0,03
Motiveerimine	On	192	3,64	0,64	0,05
	Ei ole	468	3,70	0,54	0,03
Infovahetus/kommunikatsioon	On	192	3,10	0,88	0,06
	Ei ole	468	3,12	0,77	0,04
Protsessi pidev monitoorimine ja tugikava täiustamine	On	192	3,60	0,65	0,05
	Ei ole	468	3,63	0,55	0,03

Märkus. Ise rak – ise rakendanud; Arv – vastajate arv; Keskm – keskmine; SH – standardhälve; Keskm SH – keskmine standardhälve.

Tabel 11. Varasemalt tugikava koostanud vastajate keskmine hinnang kriteeriumite olulisusele.

Kriteerium	Ise koost	Arv	Keskm	SH	Keskm SH
Õppimisprofiili kirjeldamine	On	194	3,40	0,84	0,06
	Ei ole	466	3,54	0,65	0,03
Tugevate külgedega arvestamine	On	194	3,56	0,73	0,05
	Ei ole	466	3,61	0,61	0,03
Probleemkäitumise kirjeldamine	On	194	3,58	0,71	0,05
	Ei ole	466	3,66	0,60	0,03
Käitumisprobleeme mõjutavate keskkondlike tegevuste kirjeldus	On	194	3,26	0,88	0,06
	Ei ole	466	3,45	0,70	0,03
Eesmärkide sõnastamine/seadmine	On	194	3,73	0,56	0,04
	Ei ole	466	3,67	0,55	0,03
Tegevuste kirjeldamine	On	194	3,77	0,52	0,04
	Ei ole	466	3,75	0,49	0,02
Ajaline planeerimine	On	194	3,39	0,76	0,05
	Ei ole	466	3,28	0,72	0,03
Vajalike ressursside (sh meeskond) määratlemine	On	194	3,29	0,81	0,06
	Ei ole	466	3,28	0,75	0,03
Motiveerimine	On	194	3,62	0,67	0,05
	Ei ole	466	3,71	0,53	0,02
Infovahetus/kommunikatsioon	On	194	3,10	0,85	0,06
	Ei ole	466	3,13	0,78	0,04
Protsessi pidev monitoorimine ja tugikava täiustamine	On	194	3,56	0,67	0,05
	Ei ole	466	3,65	0,54	0,03

Märkus. Ise rak – ise rakendanud; Arv – vastajate arv; Keskm – keskmine; SH – standardhälve; Keskm SH – keskmine standardhälve.

Küsimusele, kellele peaks juhendmaterjal eraldi juhiseid sisaldama, vastas 92% küsimustikule vastanud haridustöötajatest, et õpetajatele. Lisaks pidas 89% vastanutest oluliseks, et eraldi juhised oleks ka lapsevanematele. Kõige vähem peeti vajalikuks, et tugikava juhendmaterjal sisaldaks eraldi juhiseid tugispetsialistidele 73,8%. (Tabel 12)

Tabel 12. Vastajate arvamus juhendmaterjalis sisalduvate juhiste kohta.

Juhis		Sagedus	Protsent
Õpetajale	Ei	52	7,9
	Jah	608	92,1
Tugispetsialistile	Ei	173	26,2
	Jah	487	73,8
Lapsevanemale	Ei	74	11,2
	Jah	586	88,8
Õpilasele	Ei	647	98,0
	Jah	13	2,0

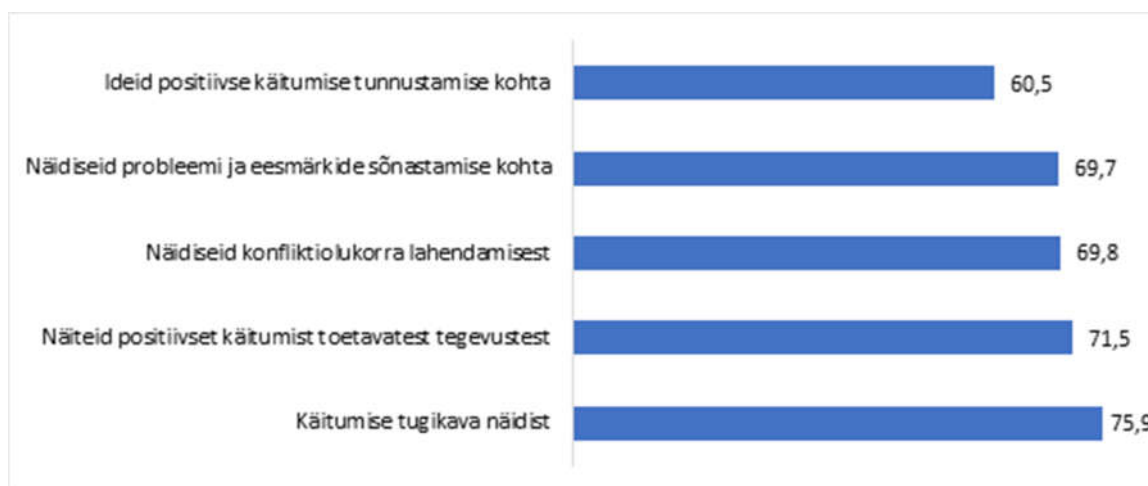
Küsimustiku käitumise tugikava lisamaterjali puudutavate küsimuste vastustest selgus, et käitumise tugikava juhendmaterjal peaks sisaldama kõiki väljapakutud lisamaterjale (Joonis 1).



Joonis 1. Ootused juhendmaterjalis esitatavatele lisamaterjalidele (protsentides).

Esitatud väitega, kas käitumise tugikava juhendmaterjal peaks sisaldama vormi tugikava dokumenteerimiseks, oli nõus või pigem nõus 625 vastajat, mis on 94,7% kogu vastajate hulgast. 35 ehk 5,3% vastanutest avaldasid arvamust, et etteantud vorm on ebavajalik.

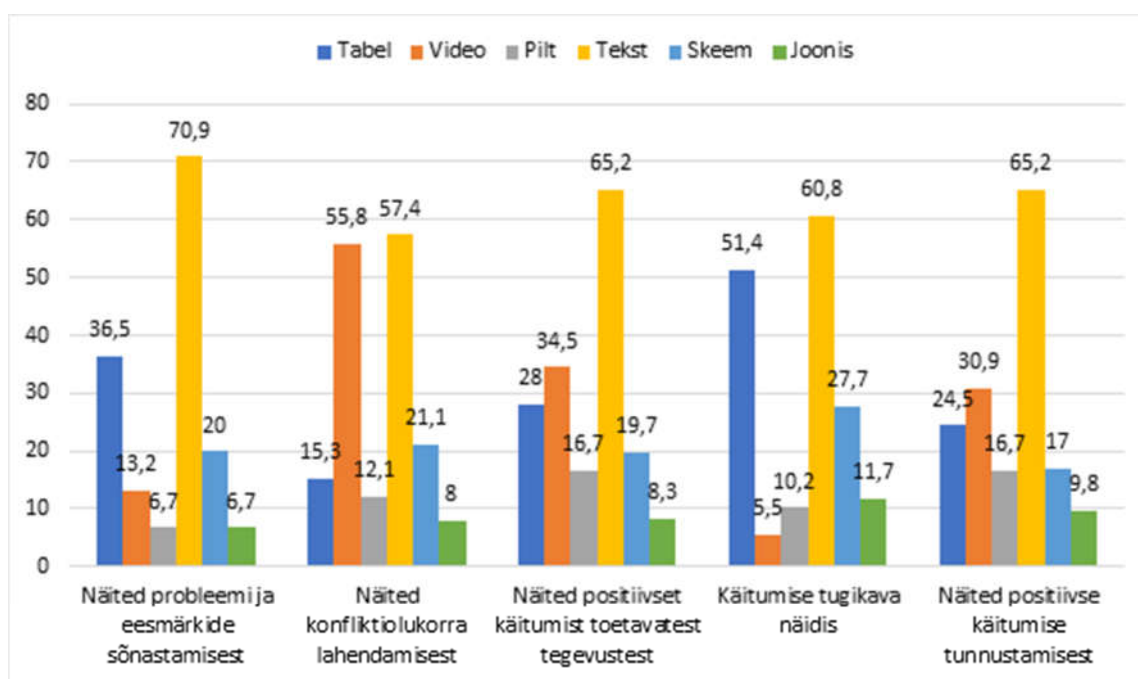
Vastajate ootused käitumise tugikava juhendmaterjalis kasutatavatele näidetele Küsimustiku neljandas ploki uuriti, millised ootused on käitumise tugikava juhendmaterjalis kasutatavatele näidetele (Joonis 2). Vastajad pidid viiest etteantud näidise variandist valima enda jaoks kolm kõige olulisemat. Pakutud variantidest kõige olulisemaks peeti, et tugikava juhendmaterjal sisaldaks näidist käitumise tugikavast, mida soovis 501 vastajat ehk 75,9% vastanutest. Kõige vähem märgiti, et juhendmaterjal peaks sisaldama näiteid ja ideid positiivse käitumise tunnustamise kohta, 399 vastajat ehk 60,5% vastanutest.



Joonis 2. Ootused juhendmaterjalis esitatavatele näidetele (protsentides).

Küsimusele, millisel kujul näiteid peaks käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldama, said vastajad etteantud näidetele valida nende arvates kõige rohkem sobivamad kujud. Valiku sai teha kuue variandi vahel: *tabel, video, pilt, tekst, skeem, joonis*.

Tulemustest selgus, et enim soovitakse juhendmaterjalis olevate näidete esitamist teksti kujul. Lisaks tekstile eelistati, et näited probleemi ja eesmärkide, eesmärkide sõnastamise ning tugikava näidise kohta ilmuks ka tabeli kujul. Konfliktiolukorra lahendamist ja positiivse käitumise tunnustamist soovitakse lisaks teksti lugemisele vaadata ka videote kujul (Joonis 3).



Joonis 3. Ootused juhendmaterjalis esitatavate näidete kujule (protsentides).

Küsimusele, kas vastaja soovib näidete kohta midagi lisada, sooviti kõige enam, et näited peaksid olema reaalsed ning ka sellised, mille puhul esimesed valikud ei ole tulemust andnud. Korduvalt rõhutati, et näited peaksid olema konkreetsed ja üheselt mõistetavad. Samuti arvati, et mida rohkem variante erinevate näidete puhul esitatakse, seda tõenäolisem on, et neid ka läbi töötatakse, loetakse ja nendega tutvutakse.

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada probleemse käitumisega õpilastega tegelevate haridustöötajate ootused käitumise tugikava juhendmaterjalile.

Selleks uuriti esmalt, milline on haridustöötajate kokkupuude emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega ning nende teadlikkus käitumise tugikavast ja rakendamise kogemus. Püstitatud hüpotees, et kõik õpetajad ja tugispetsialistid on oma töös emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega kokku puutunud ning õpetajad on need, kes vajavad kõige enam lisaselgitust, mis on käitumise tugikava, leidis töös osalist kinnitust. Kõik tugispetsialistid märkisid, et nemad puutuvad selliste õpilastega kokku, kuid samas väitsid 2,8% õpetajatest, et nendel kokkupuude puudub. Kuna see osakaal on väga väike, siis võib üldistada, et enamikul õpetajatest on emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega kokkupuude olemas. Lisades siia ka juhtkonna liikmete vastused võib väita, et emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilased on Eesti koolides tavalised ning kõik haridustöötajad puutuvad nendega mingil ajal kokku. Arvestades Eestis toimivat koolisüsteemi, võib eeldada, et õpetajad on need, kes peavad selliste õpilastega koolipäeva jooksul kõige rohkem tegelema. Käesolevast uurimusest selgus, et olenemata sellest, et õpetajate kokkupuude emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega on rohke, puuduvad suurel osal õpetajatest teadmised ühest võimalikust tugimeetmest – käitumise tugikavast.

2010. a. vastu võetud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses sätestati juhtivaks printsiibiks kaasav haridus ning sellega seoses tugevdati õpetajate ettevalmistust õpetajakoolituses, kus muuhulgas pandi rõhku õpetaja valmisolekuks tööks hariduslike erivajadustega õpilastega (Balti Uuringute Instituut, 2015; Räis, Kallaste, & Sandre, 2016). Tulenevalt sellest püstitati hüpotees, et nooremad haridustöötajad teavad käitumise tugikavast rohkem kui vanemad ning seetõttu ka koostavad ja rakendavad seda rohkem. Võrreldes erinevaid vanusegruppe antud küsimuste vastustes, selgus, et hoopis vanemates vanusegruppides ollakse käitumise tugikava olemusest veidi teadlikumad ning seda koostatakse rohkem, kuid erinevused olid väikesed. Põhjuseid võib olla mitmeid, kuid üheks neist võib töö autorite arvates olla, et vanemad õpetajad tunnevad ennast seoses haridusmaastikul toimuvate muudatustega ebakindlamat ja otsivad seetõttu ise rohkem sellealast täiendust.

Samuti oletati, et need, kes teavad, mis on käitumise tugikava, on seda rohkem ise koostanud ja rakendanud. Vastajatest, kes märkisid, et nad teavad, mis on käitumise tugikava,

olid seda ise koostanud ja rakendanud umbes pooled. 23 vastajat, kes märkisid, et on käitumise tugikava ise koostanud, ei teadnud täpselt, mis see on ja vajasis lisaselgitust. Hüpotees leidis kinnitust, paremad taustteadmised käitumise tugikava olemusest suurendavad võimalust, et seda rohkem kasutatakse. Vaadates avatud küsimuste vastuseid, kus vastajatel oli võimalik enda mõtteid seoses käitumise tugikavaga kirja panna, selgus, et neil, kellel puudusid teadmised käitumise tugikavast, oli selle suhtes negatiivsem meelestatus. Kõige rohkem töid mitteteadjad välja hirmu, et käitumise tugikava koostamine ja rakendamine on ühe inimese töö ning neil ei ole aega seda teha. Samuti puudus neil usk selle meetme tulemuslikkusesse. Sarnasele tulemusele jõudis oma magistritöös ka Pill (2017), kes tõi välja, et taustteadmiste puudumine käitumise tugikavast ei ole ainuke põhjus, miks seda ei koostata ja ei rakendata. Mittekasutamise võimalike põhjustena toob ta lisaks taustteadmiste puudumisele välja teemakohase materjali ja koolitusvõimaluste vähesuse ning õpetajate suure lisäülesannete mahu ja ajapuuduse. (Pill, 2017)

Seega, olenemata sellest, et hetkel kehtivas PGS-is on käitumise tugikava koostamine üks võimalikest tugimeetmetest ning enne seda on tugikava koostamine olnud kohustuslik käitumisraskustega, kasvatusraskustega ning tundeelu ja käitumishäiretega õpilaste klassis, selgus Täkkeri (2014), Oppari (2016), Pilli (2017) ning käesoleva töö tulemustest, et kuigi enamuse haridustöötajatest puutub oma töös emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega kokku, kasutatakse käitumise tugikavasid Eesti koolides vähe (PGS, 2010; Pill, 2017; Hariduslike erivajadustega..., 2014; Oppar, 2016; Täkker, 2014).

Kui uuriti vastajate ootuseid käitumise tugikava juhendmaterjali vormile, selgus, pooled vastanutest arvasid, et juhendmaterjal võiks ilmuda nii paber kandjal kui digitaalsel kujul. Ainult paber kandjal soovis juhendmaterjali vaid ligi kümnendik vastajatest. Enamiku arvates peaks juhendmaterjal sisaldama teoreetilist osa ja viited teoreetilisele lisamaterjalile. Samas küsimusele, kui mahukas peaks olema juhendmaterjali teooriaosa, vastas 92,4%, et see peaks mahtuma kuni 15 leheküljele. Neist üle poolte oli arvamisel, et lehekülgede arv ei tohiks ületada viit lehekülge. Selles osas saadud tulemused on mõneti vastuolulised: enamik vastajatest soovib küll teoreetilisi alusteadmisi, kuid vaadates ootuseid käitumise tugikava mahule, võib eeldada, et teooriaosa võiks nende arvates olla minimaalne. Taas võib tulemuse seostada õpetajate suure töökoormusega ning sellest tuleneva ajapuudusega (Pill, 2017). Seega võib väita, et teooriaosa juhendmaterjalis peaks küll sisalduma, kuid väga kompaktselt. Lisaks võiks juhendmaterjal sisaldada viiteid lisamaterjalile, et huvilistel oleks võimalik sellega vajadusel ja huvi korral tutvuda.

Struktuuri osas selgus, et vastajad soovivad juhendmaterjali jaotumist käitumisprobleemide raskusastmete ja erinevate käitumisprobleemide rühmitamise kaupa. Näiteks on eraldi juhised aktiivsuse- ja tähelepanu ning autismispektri häirega õpilastele. Võib arvata, et sellise tulemuse taga on vastajate soov, et ühele probleemile oleks ühene toimiv lahendus. Tuginedes erinevatele autoritele võib siiski väita, et käitumise tugikava koostamisel ja rakendamisel tuleb lähtuda konkreetsest õpilasest ja tema käitumisprobleemist, keskendudes just selle lapse tugevustele (Behaviour support..., 2017; Gonzalez & Brown, 2015; Haljaste, 2009; Horner et al., 2000). Kuna iga õpilane on vaatamata sarnastele diagnoosidele erinev, siis diagnoosipõhine lähenemine käesoleva töö autorite meelest mõistlik ei ole. Küll aga oleks võimalik jagada juhendmaterjal käitumisprobleemide raskusastmete kaupa. Selline praktika on ka mujal maailmas kasutusel. Näiteks on Washingtonis välja antud positiivse käitumise toetamise ja funktsionaalse hindamise juhendis sekkumine jaotatud lähtuvalt probleemi tõsidusest: raskete ja krooniliste käitumisprobleemidega õpilased, püsivate käitumisprobleemidega õpilased ja tõsiste käitumisprobleemideta õpilased. (Sugai, Horner, Dunlap, Hieneman, Lewis, & Nelson, 1999)

Kolmandale uurimisküsimusele, mis puudutas ootusi juhendmaterjali sisule selgus vaadates kirjeldavat statistikat, et kõige enam sooviti juhendmaterjalist leida infot tegevuste kohta, millega saavutada tugikavas püstitatud eesmärgid. Lisaks peeti tähtsaks, et juhendmaterjal sisaldaks informatsiooni, mis käsitleks õpilase motiveerimise võimalusi ning eesmärkide seadmist ja sõnastamist. Kõige ebaolulisemaks peeti, et juhendmaterjal sisaldaks teavet infovahetuse sageduse, sisu ja vormi kohta. Samuti peeti vähem oluliseks, et juhendmaterjal sisaldaks infot ajalise planeerimise ning ressursside määratlemise ja kasutamise võimaluste kohta. Ometi ei ole need vahed märkimisväärselt suured ning tulemuste põhjal võib väita, et pigem soovitakse töös näha kõiki 11 etteantud kriteeriumi (Oppar, 2016). Kui vaadata, kuidas hinnati kriteeriumite olulisust ametikohtadest ja taustteadmistest lähtuvalt, siis vastupidiselt töö autorite oletustele, tulemustes samuti suurt erinevust ei ilmnenud. Põhjus võis olla selles, et küsimustikus paluti hinnata iga kriteeriumi eraldi. Võib arvata, et tulemustes oleks ilmnenud suuremad erinevused, kui vastajal oleks palutud järjestada kõik kriteeriumid tema jaoks tähtsuse järjekorras.

Sisu osas sooviti veel, et juhendmaterjal sisaldaks eraldi juhiseid õpetajale, lapsevanemale ja tugispetsialistile, neist viimasele kõige vähem. Tõenäoliselt eeldavad paljud vastajad, et tugispetsialistid on tööks erivajadustega lastega kõige paremini ettevalmistatud ning neile pole eraldi juhendit tarvis. Antud uurimusest aga selgus, et veerand vastanud

tugispetsialistidest ei teadnud, mis on käitumise tugikava või vajasis sellekohast lisaselgitust. Seega on käesoleva töö autorid arvamusel, et juhendmaterjalis võiksid olla juhised nii õpetajatele, lapsevanematele kui ka tugispetsialistidele. Käitumise toetamine on meeskonnatöö ning eeldab kõigi liikmete ühist arusaama ja usku selle meetme toimimisse (Behaviour support..., 2017; Gonzalez & Brown, 2015; Horner et. al, 2000).

Lisamaterjalidest soovib enamik küsimustikule vastajatest juhendmaterjalist enim leida vormi tugikava dokumenteerimiseks, vaatluslehti õpetajale õpilase käitumise jälgimiseks ja eneseanalüüsilehti õpilasele enese käitumise jälgimiseks ning analüüsimiseks. Kõige vähem, kuid siiski üle poole vastajate arvates, võiks juhendmaterjal sisaldada eneseanalüüsilehte õpetajale. Antud töö tulemustele toetudes võib oletada, et käitumisprobleemidega lastega tegelevad haridustöötajad soovivad pigem tegeleda õpilase probleemse käitumisega, kui süveneda sellesse, kuidas nad ise probleemse õpilasega käituvad. Ometi on leitud, et probleemid on kontekstispetsiifilised ja püsivate muutuste saavutamiseks laste ja noorte käitumises on vajalik kohandada täiskasvanul ka enda käitumist (Klefbeck & Ogden, 2001). Seega on käesoleva töö autorite arvates oluline, et täiskasvanud mõistaksid enda käitumise tähtsust õpilase käitumise suunamise protsessis ning eneseanalüüsileht on selleks üks võimalikest vahenditest.

Kui uuriti vastajate ootusi käitumise tugikava juhendmaterjalis kasutatavatele näidetele, selgus, et kõige enam sooviti näidist käitumise tugikavast. Kõige vähem arvati, et pakutud valikuvariantidest võiks juhendmaterjal sisaldada näiteid ja ideid positiivse käitumise tunnustamisest. Ühe variandina võib oletada, et vastajad on ise piisavalt kursis positiivse käitumise tunnustamise võimalustega ja seetõttu pidasid seda kõige vähem oluliseks. Kuid põhjus võib olla ka selles, et häirivad käitumisprobleemid raskendavad õpetajal näha probleemi kõrval last ning temale mõeldes ei tule tunnustamine esimeste hulgas meelde. Erinevad uuringud on aga näidanud, et hea tugikava põhineb õpilase tugevustel ja keskendub positiivsele ning just need on asjad, mida peab õpetaja märkama ja tunnustama (Behaviour support plan: why develop good quality plans, 2017; Gonzalez & Brown, 2015; Haljaste, 2009; Horner et al., 2000).

Käesoleva töö tulemustest lähtuvalt formuleeriti soovitud käitumise tugikava juhendmaterjali koostamiseks:

- 1) Käitumise tugikava juhendmaterjali teoreetiline osa peaks olema esitatud väga kompaktsel kujul, maksimaalselt 15 lehekülge. Lisaks võiks juhendmaterjal sisaldada

viiteid teoreetilisele lisamaterjalile, et huvilistel oleks võimalik sellega vajadusel ja huvi korral tutvuda.

- 2) Käitumise tugikava juhendmaterjal võiks olla jaotatud käitumisprobleemide raskusastmete kaupa.
- 3) Käitumise tugikava juhendmaterjal võiks sisaldada 11 käitumise tugikava kvaliteedi hindamise kriteeriumi.
- 4) Käitumise tugikava juhendmaterjal võiks sisaldada eraldi juhiseid õpetajale, lapsevanemale ja tugispetsialistile.
- 5) Käitumise tugikava juhendmaterjali lisana võiks esitada järgmisi lisamaterjale:
 - vorm tugikava dokumenteerimiseks;
 - vaatlusleht õpetajale õpilase käitumise jälgimiseks;
 - eneseanalüüsileht õpilasele oma käitumise jälgimiseks ja analüüsimiseks;
 - vaatlusleht lapsevanemale lapse käitumise jälgimiseks;
 - töölehed õpilasele oma käitumisest tagasiside saamiseks;
 - leping lapse, vanema ja õpetaja vahel õpilase positiivse käitumise toetamiseks;
 - eneseanalüüsileht lapsevanemale, mis annab võimaluse analüüsida oma käitumist probleemse lapsega;
 - töölehed õpilasele oodatava käitumise kinnistamiseks;
 - eneseanalüüsileht õpetajale, mis annab võimaluse analüüsida oma tööd seoses probleemse õpilasega.
- 6) Käitumise tugikava juhendmaterjali lisa võiks sisaldada järgmisi näiteid:
 - näited ja ideid positiivsest tunnustamisest;
 - näidiseid probleemide sõnastamise kohta;
 - ideid positiivse käitumise tunnustamiseks;
 - näiteid positiivset käitumist toetavatest tegevustest;
 - käitumise tugikava näidist.

Kokkuvõtteks võib öelda, et emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilased on Eesti koolides probleemiks ning käitumise tugikava, kui ühte nende toetamise võimalikest meetmetest, kasutatakse vähe. Teema aktuaalsust näitab suur ja laiahaardeline vabatahtlikult uuringus osalejate arv ning nendepoolne tagasiside, kus rõhutati käitumise tugikava juhendmaterjali vajalikkust. Käesoleva töö eesmärgiks oli selgitada välja haridustöötajate ootused käitumise tugikava juhendmaterjalile selleks, et loodav materjal vastaks nende vajadustele ning leiaks seeläbi rohkem kasutust. Töö piiranguks võiks lugeda selle, et

vastajatel ei palutud juhendmaterjali sisu puudutavas plokis teemasid prioritseerida, ning see lõi olukorra, kus kõik töö autorite poolt väljapakutu sai kõrge olulisuse hinnangu. Seega, kui väljaantav juhendmaterjal on piiratud mahuga, ning peaks valima, millele seal rohkem keskenduda, siis pole antud töö tulemustest võimalik välja lugeda, milliseid sisukomponente teistest enam eelistatakse.

Tänuõnad

Täname südamest oma juhendajat, Tõnu Jürjenit, nõu, abi ja asjakohase kriitika eest töö valmimisel. Samuti täname uuringus osalenud haridustöötajaid ning inimesi, kes neile küsimustikud edastasid.

Autorsuse kinnitus

Kinnitame, et oleme koostanud käesoleva lõputöö ise 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.

Töö koostamisel jagunes autorite panus võrdselt. Magistritöö kõikide osade kirjutamine toimus ühiselt kas ühes ruumis viibides või kasutades Google'i dokumentide keskkonda. Metoodika väljatöötamine, andmete kodeerimine ning tulemuste tõlgendamine toimus samuti ühiselt.

.....

(allkiri ja kuupäev)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kasutatud kirjandus

Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). *The Classification of Child Psychopathology: A Review and Analysis of Empirical Efforts*. *Psychological Bulletin*, 85, 1275–1301.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Balti Uuringute Instituut (2015). *Uuring „Õpetajate täiendusõppe vajadused”. Lõpparuanne*. Kõlastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/Opetaja_taiendusõppe%20vajadus.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Behaviour support plan toolkit. Section 1. Behaviour support plan: why develop good quality plans. (2017). Department of Health and Human Services. State of Victoria. Kõlastatud aadressil <https://providers.dhhs.vic.gov.au/behaviour-support-planning-toolkit-section-1-why-develop-good-quality-plans-word>

Barkley, R. A. (2000). *What is Attention Deficit Hyperactivity Disorder ? Taking Charge of ADHD, Revised Edition: The Complete Authoritative guide for parents*. New York: Guilford Press.

Charles, C. (1992). *Building classroom discipline*. White Plains, NY: Longman.

Emmer, E., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2006). *Classroom management for middle and high school teachers*. Boston: Pearson / Allyn & Bacon.

Frederickson, N., & Cline, T. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity. Second Edition*. Open University Press.

Gonzalez, B. M., & Brown, D. (2015). *Behavior Support Plan. Does it work?* Kõlastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561861.pdf>

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2009). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*, 8.

Haljaste, A. (2009). *Emotsionaalsed ja käitumisraskused. Lapsevanematele erivajadustega lastest II*. Tartu: AS Atlex

Haridus- ja Teadusministeerium (s.a.). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused. Õpilaste vajadustest ja võimetest lähtuvad õppimisvõimalused*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadusega-opilaste-toetamine>

Haridus- ja teadusministeerium (2009). *Juhendmaterjal „Õpilase käitumise suunamine“*.

Hartman, K., Gresham, F. M., & Byrd, S. (2017). *Student internalizing and externalizing behavior screeners: Evidence for reliability, validity, and usability in elementary schools*. Behavioral disorders. Vol. 42(3) 108–118. SAGE. USA.

Horner, R. H., Sugai G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2000). *Elements of Behavior Support Plans: A Technical Brief*. Külastatud aadressil https://www.researchgate.net/publication/248941786_Elements_of_Behavior_Support_Plans_A_Technical_Brief

Jürjen, T., & Schults, A. (2018). Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste õpetamine. Krull, E., *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 652–654). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Klefbeck, J., & Ogden, T. (2001). *Laps ja võrgustikutöö*. SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus.

Kontor, A., Tiirmaa, L., Randma, L., & Kulderknup, E. (2013). *Individuaalne õppekava kui õpilase individuaalse arengu toetamise üks tugimeede*. SA Innove. Külastatud aadressil <https://oppekava.innove.ee/kaasav-haridus/>

Krips, H., Siivelt, P., & Rajasalu, A. (2012). *Suhtlemine probleemsete õpilastega*. Tartu: AS Atlex.

Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Töö korrarikkujate ja probleemset käituvate õpilastega*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kõrgesaar, J. (2010). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse 2. e-väljaanne*.

Külastatud aadressil

https://www.researchgate.net/profile/Jaan_Korgesaar/publication/44029492_Sissejuhatus_hariduslike_erivajaduste_kasitusse/links/56af374f08aeaa696f2fd80d/Sissejuhatus-hariduslike-erivajaduste-kaesitusse

Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kõiv, K. (2003). Antisotsiaalse käitumisega õpilased. Artiklite kogumik IV. Tartu.

Lane, K. L., Menzies, H. M., Oakes, W. P., Zorigian, K., & Germer, K. A. (2014). *Professional development in EBD: What is the most effective in supporting teachers?* The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties (2nd ed.), pp 415–425. Los Angeles, London, New Delhi: SAGE.

Leino, M. (2003). *Haige laps klassis*. Tallinn.

Liivamägi, J., Lindre, I., Pruulmann, K., & Täär, H., (2016). *Õpiraskused. Vaimne tervisväärtus meie kõigi jaoks*. Tartu Ülikooli Kliinikum.

Lindgren, H. C., & Suter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: Tartu Ülikool.

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

Meos, A., Koolmeister, M., & Nool, K. (2016). *Käitumishäired. Vaimne tervis – väärtus meie kõigi jaoks*. Tartu Ülikooli Kliinikum.

Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. (2000). *MBD ja ADHD. Diagnosointi, kuntoutus ja sopeutuminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Mägi, E. (2005). *Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes III*. Teadusartiklite kogumik. Hariduslike erivajadustega toimetulek. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Nordahl, T. (2005). *Õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs. Analüüsimudeli kirjeldus ja projektiraport*. NOVA

Oppar, M. (2016). *Emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste käitumise tugikavade hindamisjuhendi loomine*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Pill, A. (2017). *Algklasside õpetajate hoiakud emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamise ning käitumise tugikava koostamise ja rakendamise suhtes*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Põhikooli ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 2010, 41, 240*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>

Rogers, B. (2011). *Käitumine klassiruumis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S. L. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport. Külastatud aadressil: <http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/P%C3%B5hiraport-final.pdf>

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., & Nelson, C. M. (1999). *Technical assistance guide 1: Applying positive behavioral support and functional behavioral assessment in schools*. Washington: Center on Positive Behavioral Interventions and Support.

Teadustöö eetika. Eetikaveeb. Külastatud aadressil <https://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadustoo>

Tift, K. F. (1968). The disturbed child in the classroom. *NEA Journal*, 57(3), 12–14.

Tropp, K. (2010). Emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilased. Eve Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu: Haridus- ja teadusministeerium.

Tuisk, M. (2005). *Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes III*. Teadusartiklite kogumik. Käitumisraskustega laps. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Täkker, G. (2010). *Käitumise tugikavade rakendamine Eesti üldhariduskoolides*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Visser, J., Daniels, H., & Cole, T. (2001). *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*. Oxford: JAI/ Elsevier.

Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices (2nd ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.

Witzel, B. S. & Mercer, C. D. (2003). *Using Rewards to Teach Students with Disabilities. Implications for Motivation*. Remedial and Special Education, Vol 24,

88–96. Külastatud aadressil

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=b6cfb4ba-dafe-4bc0-944f-aae4b0e8dee4%40sessionmgr4007>

Lisad

Lisa 1

Veebipõhine küsimustik

Õpetajate ja tugispetsialistide ootused käitumise tugikava juhendmaterjalile

Lugupeetud haridustöötaja!

Käesoleva küsimustiku eesmärgiks on välja selgitada õpetajate ja tugispetsialistide ootused käitumise tugikava juhendmaterjalile.

Kõik Teie vastused jäävad anonüümseks, Teie nime ei küsita, saadud tulemusi ei seostata Teie isikuga. Tulemusi kasutatakse vaid üldistatud kujul uurimustöö raames. Palun vastake küsimustele Teie isiklikest arusaamadest lähtuvalt.

Küsimustiku täitmine võtab aega umbes 10 minutit.

Täname, et leidsite aega uuringus osaleda!

Lugupidamisega,
Tartu Ülikooli eripedagoogika magistrandid Tiia Peedumäe ja Deili Matson.
Magistritöö juhendaja Tõnu Jürjen.

Küsimuste korral pöörduge deilimatson@gmail.com või peedumae@gmail.com.

* Kohustuslik

Taustaandmed

1. Millises maakonnas töötate? *

Märkige ainult üks ovaal.

- Harju maakond
- Tartu maakond
- Ida-Viru maakond
- Pärnu maakond
- Lääne-Viru maakond
- Viljandi maakond
- Rapla maakond
- Võru maakond
- Saare maakond
- Jõgeva maakond
- Järva maakond
- Valga maakond
- Põlva maakond
- Lääne maakond
- Hiiumaa maakond

2. Töökoht asub *

Märkige ainult üks ovaal.

- linnas
 maal

3. Teie vanus täisaastates *

4. Töötate koolis, kus õpib *

Märkige ainult üks ovaal.

- alla 100 õpilase
 101-250 õpilast
 251-500 õpilast
 501-750 õpilast
 751-1000 õpilast
 üle 1000 õpilase

5. Kellena töötate? *

Märkige kõik sobivad.

- Õpetaja
 HEVKO
 Õppejuht
 Sotsiaalpedagoog
 Psühholoog
 Eripedagoog
 Muu: _____

6. Kas vastate töökohta kvalifikatsiooninõuetele? *

Märkige ainult üks ovaal.

- Jah
 Ei

7. Kas olete viimase aasta jooksul kokku puutunud emotsionaal- ja käitumisraskustega lastega? *

Märkige ainult üks ovaal.

- Jah
 Ei

8. Kas teate, mis on käitumise tugikava? *

Märkige ainult üks ovaal.

- Tean *Pärast viimast küsimust selles jaotises jätkke küsimus 12 vahele.*
- Olen kuulnud, kuid vajan täpsemat selgitust *Pärast selle jaotise viimast küsimust liikuge edasi jaotise "Käitumise tugikava juurde."*
- Ei tea *Pärast selle jaotise viimast küsimust liikuge edasi jaotise "Käitumise tugikava juurde."*

9. Kas teie koolis rakendatakse käitumise tugikava? *

Märkige ainult üks ovaal.

- Jah
- Ei
- Ei tea

10. Kas olete ise koostanud käitumise tugikava? *

Märkige ainult üks ovaal.

- Jah
- Ei

11. Kas olete kuulunud käitumise tugikava rakendamise meeskonda? *

Märkige ainult üks ovaal.

- Jah
- Ei

Käitumise tugikava

Käitumise tugikava on tegevuskava, mis koostatakse käitumis- ja suhtlemisprobleemidega õpilastele. Selle abil korrigeeritakse õpilase käitumisharjumusi, toetudes tema tugevatele külgedele, huvidele ja vajadustele. Tugikava koostamisse kaasatakse kõik õpilasega tegelevad inimesed. Käitumise tugikava võib koostada eraldi või koos individuaalse õppekavaga.

Ootused käitumise tugikava juhendmaterjali vormile

12. Käitumise tugikava juhendmaterjal peaks sisaldama teoreetilist osa. *

Märkige ainult üks ovaal.

- Jah
- Pigem jah
- Pigem ei
- Ei

13. Käitumise tugikava juhendmaterjal peaks sisaldama viiteid teoreetilisele lisamaterjalile. *

Märkige ainult üks ovaal.

- Jah
 Pigem jah
 Pigem ei
 Ei

14. Käitumise tugikava juhendmaterjal peaks tutvustama erinevaid teoreetilisi lähtekohti tugikava koostamiseks. *

Märkige ainult üks ovaal.

- Jah
 Pigem jah
 Pigem ei
 Ei

15. Kui mahukas peaks teie meelest olema juhendmaterjali teooriaosa? Märkige enda jaoks sobiv variant. *

Märkige ainult üks ovaal.

- kuni 5 lehekülge
 kuni 10 lehekülge
 kuni 15 lehekülge
 kuni 30 lehekülge
 kuni 50 lehekülge
 üle 50 lehekülje
 Muu: _____

16. Soovin, et käitumise tugikava juhendmaterjal ilmuks.... (võib valida mitu) *

Märkige kõik sobivad.

- Digitaalsel kujul
 Paberandjal
 Muu: _____

17. Käitumise tugikava juhendmaterjal peaks olema jaotatud erinevateks raskusastmeteks (tõsiste käitumisprobleemideta, püsivate käitumisprobleemidega ja raskete või krooniliste käitumisprobleemidega õpilastega tegelemiseks). *

Märkige ainult üks ovaal.

- Jah
 Pigem jah
 Pigem ei
 Ei

18. Käitumise tugikava juhendmaterjal peaks olema erinevate probleemide kaupa rühmitatud. Näiteks on eraldi toodud juhised aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega ning autismspektrihäirega õpilasega tegelemiseks. *

Märkige ainult üks ovaal.

- Jah
 Pigem jah
 Pigem ei
 Ei

19. Soovi korral lisage enda mõtteid käitumise tugikava juhendmaterjali vormi kohta.

Ootused käitumise tugikava juhendmaterjali sisule

20. Kui tähtis on Teile jaoks, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks infot, kuidas kirjeldada õpilase õppimisprofiili. Näiteks annab ülevaate, kuidas kirjeldada õpilase arengueeldusi, õpioskusi, õppekava täitmist ja individualiseerimise vajadusi. *

Märkige ainult üks ovaal.

	1	2	3	4	
Ei ole üldse tähtis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	On väga tähtis

21. Kui tähtis on Teile jaoks, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks infot, kuidas kirjeldada õpilase tugevaid külgi ning kuidas nendega eesmärkide seadmisel ja tegevuste planeerimisel arvestada. *

Märkige ainult üks ovaal.

	1	2	3	4	
Ei ole üldse tähtis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	On väga tähtis

22. Kui tähtis on Teile jaoks, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks infot, kuidas kirjeldada õpilase probleemkäitumist? *

Märkige ainult üks ovaal.

	1	2	3	4	
Ei ole üldse tähtis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	On väga tähtis

23. Kui tähtis on Teie jaoks, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks infot käitumisprobleeme mõjutavatest keskkonnateguritest? Näiteks annab ülevaate õpilase käitumist mõjutavatest kodustest sotsiaalistest, majanduslikest tingimustest; füüsilisest ja sotsiaalsest keskkonnast koolis. *

Märkige ainult üks ovaal.

	1	2	3	4	
Ei ole üldse tähtis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	On väga tähtis

24. Kui tähtis on Teie jaoks, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks infot, kuidas seada ja sõnastada eesmärged õpilase käitumise toetamiseks? *

Märkige ainult üks ovaal.

	1	2	3	4	
Ei ole üldse tähtis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	On väga tähtis

25. Kui tähtis on Teie jaoks, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks infot eesmärkide saavutamiseks vajalikest tegevustest. Näiteks annab ülevaate alternatiivsete tegevuste pakkumisest, abistavate võtete õpetamisest, probleemilahendusoskuse õpetamisest. *

Märkige ainult üks ovaal.

	1	2	3	4	
Ei ole üldse tähtis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	On väga tähtis

26. Kui tähtis on Teie jaoks, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks infot ajalise planeerimise kohta. Näiteks annab ülevaate tähtaegade seadmisest, sündmuste registreerimisest. *

Märkige ainult üks ovaal.

	1	2	3	4	
Ei ole üldse tähtis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	On väga tähtis

27. Kui tähtis on Teie jaoks, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks infot vajalike ressursside (sh meeskond) määratlemisest ja annaks ülevaate võimalikest lisaressurssidest ning nende kasutamise võimalustest? *

Märkige ainult üks ovaal.

	1	2	3	4	
Ei ole üldse tähtis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	On väga tähtis

28. Kui tähtis on Teie jaoks, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks ülevaadet õpilase motiveerimise võimalustest? *

Märkige ainult üks ovaal.

	1	2	3	4	
Ei ole üldse tähtis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	On väga tähtis

29. Kui tähtis on Tele jaoks, et käitumise tugikava juhendmaterjal sisaldaks teavet infovahetuse sageduse, sisu ja vormi kohta? *

Märkige ainult üks ovaal.

	1	2	3	4	
Ei ole üldse tähtis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	On väga tähtis

30. Kui tähtis on Tele jaoks, et käitumise tugikava sisaldaks infot protsessi jälgimise ja tugikava täiustamise kohta? Näiteks on kirjeldatud, mida teha edusammude või tagasilöökkide puhul. *

Märkige ainult üks ovaal.

	1	2	3	4	
Ei ole üldse tähtis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	On väga tähtis

31. Kas käitumise tugikava peaks sisaldama eraldi juhiseid... (võib valida mitu) *

Märkige kõik sobivad.

- õpetajale
 tugispetsialistile
 lapsevanemale
 Muu: _____

32. Käitumise tugikava juhendmaterjal peaks sisaldama vormi tugikava dokumenteerimiseks. *

Märkige ainult üks ovaal.

- Jah
 Pigem jah
 Pigem ei
 Ei

33. Milliseid lisamaterjale võiks sisaldada käitumise tugikava juhendmaterjal? (võib valida mitu) *

Märkige kõik sobivad.

- Eneseanalüüsileht õpilasele oma käitumise jälgimiseks ja analüüsimiseks
 Vaatluslehed õpetajale õpilase käitumise jälgimiseks
 Eneseanalüüsileht õpetajale, mis annab võimaluse analüüsida oma tööd seoses probleemse õpilasega.
 Vaatlusleht lapsevanemale lapse käitumise jälgimiseks
 Eneseanalüüsileht lapsevanemale, mis annab võimaluse analüüsida oma käitumist probleemse lapsega.
 Leping lapse, vanema ja õpetaja vahel õpilase positiivse käitumise toetamiseks.
 Töölehed õpilasele oma käitumisest tagasiside saamiseks
 Töölehed õpilasele oodatava käitumise kinnistamiseks
 Muu: _____

34. Soovi korral lisage enda mõtteid käitumise tugikava juhendmaterjali sisu kohta.

Ootused käitumise tugikava juhendmaterjalis kasutatavatele näidetele

35. Käitumise tugikava juhendmaterjal peaks sisaldama... (valige enda jaoks kolm kõige olulisemat) *

Märkige kõik sobivad.

- näidiseid probleemi ja eesmärkide sõnastamise kohta
- näidiseid konfliktolukorra lahendamiseks
- ideid positiivse käitumise tunnustamiseks
- näiteid positiivset käitumist toetavatest tegevustest
- käitumise tugikava näidist

36. Millisel kujul näiteid peaks käitumise tugikava juhendmaterjal Teie arvates sisaldama? (võib valida mitu) *

Märkige kõik sobivad.

	Tabel	Video	Pilt	Tekst	Skeem	Joonis
Näited probleemi ja eesmärkide sõnastamisest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Näited konfliktolukorra lahendamiseks	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Näited positiivset käitumist toetavatest tegevustest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Käitumise tugikava näidist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Näited positiivse käitumise tunnustamisest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Soovi korral lisage enda mõtteid käitumise tugikava juhendmaterjalis kasutatavate näidete kohta.

Lisa 2

M. Oppari (2006) poolt väljatöötatud käitumise tugikava hindamise juhendi 11 komponenti.

1. Õppimisprofili kirjeldamine. Õpilase arengueelduste, õpioskuste, õppekava täitmise ja individualiseerimise vajaduse kirjeldus.
2. Tugevate külgedega arvestamine. Info, kuidas kirjeldada õpilase tugevaid külgi ning kuidas nendega eesmärkide seadmisel ja tegevuste planeerimisel arvestada.
3. Probleemkäitumise kirjeldamine (sagedus, kestus, häirivus ja intensiivsus).
4. Käitumisprobleeme mõjutavate keskkondlike tegurite kirjeldus. Ülevaade õpilase käitumist mõjutavatest kodustest sotsiaalsetest, majanduslikest tingimustest; füüsilisest ja sotsiaalsest keskkonnast koolis.
5. Eesmärkide sõnastamine/seadmine. Õpilasest lähtuvate eesmärkide sõnastamine kasvatustöös.
6. Tegevuste kirjeldamine. Alternatiivsete tegevuste pakkumine, abistavate võtete õpetamine, probleemilahendusoskuse õpetamine.
7. Ajaline planeerimine. Tähtaegade seadmine, sündmuste registreerimine.
8. Vajalike ressursside (sh meeskond) määratlemine. Vajalikud lisaressursid, osalevate isikute määramine, nende ülesanded ja vastutus.
9. Motiveerimine. Motiveerimiseks vajalikud tegevused.
10. Infovahetus/kommunikatsioon (sagedus, sisu, vorm).
11. Protsessi pidev monitoorimine ja tugikava täiustamine. Tulemuste analüüs ja plaani täiustamine. (Oppar, 2016)

Lisa 3

Õpetajate, tugispetsialistide, HEVKO-de ja juhtkonna liikmete keskmine hinnang kriteeriumite olulisusele.

Kriteerium	Töötab õpetajana			Töötab tugispetsialistina			Töötab HEVKO-na			Töötab juhtkonnaliikmena		
	Kesk	Arv	SH	Kesk	Arv	SH	Kesk	Arv	SH	Kesk	Arv	SH
Õppimisprofiili kirjeldamine	3,52	433	0,68	3,43	201	0,80	3,34	77	0,91	3,55	62	0,69
Tugevate külgedega arvestamine	3,60	433	0,62	3,58	201	0,74	3,58	77	0,77	3,66	62	0,63
Probleemkäitumise kirjeldamine	3,64	433	0,59	3,61	201	0,73	3,64	77	0,78	3,71	62	0,58
Käitumisprobleeme mõjutavate keskkondlike tegurite kirjeldus	3,41	433	0,72	3,31	201	0,86	3,29	77	0,87	3,44	62	0,69
Eesmärkide sõnastamine/seadmine	3,65	433	0,57	3,72	201	0,56	3,77	77	0,60	3,82	62	0,46
Tegevuste kirjeldamine	3,74	433	0,50	3,81	201	0,49	3,74	77	0,64	3,81	62	0,47
Ajaline planeerimine	3,27	433	0,74	3,34	201	0,76	3,43	77	0,79	3,42	62	0,74
Vajalike ressursside (sh meeskond) määratlemine	3,27	433	0,76	3,28	201	0,82	3,27	77	0,81	3,29	62	0,76
Motiveerimine	3,68	433	0,56	3,67	201	0,60	3,68	77	0,66	3,69	62	0,62
Infovahetus/kommunikatsioon	433	0,79	0,79	3,10	201	0,89	3,13	77	0,85	3,27	62	0,73
Protsessi pidev monitoorimine ja tugikava täiustamine	433	0,59	0,59	3,62	201	0,63	3,71	77	0,58	3,71	62	0,49

Märkus. Kesk – keskmine; Arv – vastajate arv; SH – standardhälve.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, DEILI MATSON ja TIIA PEEDUMÄE,
(sünnikuupäevad: 26.04.1984, 17.05.1973)

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

PÕHIKOOLI HARIDUSTÖÖTAJATE OOTUSED KÄITUMISE TUGIKAVA
JUHENDMATERJALILE,
mille juhendaja on TÕNU JÜRJEN,

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

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

2. oleme teadlikud, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.

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

Tartus, 15.05.2019