

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Deivi Kõiv
Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil
Magistritöö

Juhendaja: Tõnu Jürjen, MA
Kaasjuhendaja: Kairi Kaljuste, MA

Tartu 2020

Kokkuvõte

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks

Käesolevas magistritöös keskenduti hetkel väljatöötamisel oleva eestikeelse käitumise tugikava juhendmaterjali piloteerimisele. Käitumise tugikava (KTK) on suunatud individuaalse meetmena rakendamiseks neile emotsionaal- ja käitumisraskustega (EKR) õpilastele, kelle ebakohane käitumine takistab nii tema enda kui ümberkaudsete toimetulekut. Töö käigus sooviti välja selgitada, kuidas käitumise tugikava koostamise juhendmaterjal toetab tugikavade koostamist ja läbiviimist ning missugused käitumuslikud muutused saavutatakse selle alusel tugikavade koostamisel ja rakendamisel. Samuti sooviti teada, missugust tuge vajavad tugikavade elluvijad nende rakendamisel. Vastamaks eeltoodud küsimustele, viidi läbi tegevusuuring ning koostati tugikavad kuuele EKR õpilasele. Tegevuskava läbiviimise käigus ilmnis, et juhendmaterjali järgimine toetas muutust kõigi kuue õpilase käitumises ning kavade elluvijate toetusvajadus on peamiselt seotud täpsuse ja järjepidevusega tugikavasse märgitud tegevuste rakendamisel.

Märksõnad: käitumise tugikava, juhendmaterjal, emotsionaal- ja käitumisraskused.

Abstract

Action research for developing and implementing the behaviour support plan

The focus of this Master's thesis was to pilot the guidelines for the behaviour support plan currently in development in Estonian. The behaviour support plan (BSP) is used as an individual approach, aimed at the students with emotional and behavioural difficulties (EBD) who's inappropriate behaviour hinders their own progress, as well as that of those around them. The goal of this thesis was to investigate how the guidelines for developing the behaviour support plan help with the development and implementation of the behaviour support plan, and which behavioural changes can be obtained through using this method. Another aim for this paper was to investigate which support is required by the teachers in order to implement the behaviour support plans. For this, an action research was conducted and behaviour support plans were developed for six EBD students. It was discovered that following the guidelines supported behavioural change in all six students, and that the main support required by those implementing the guidelines is related to precision and consistency in implementing the activities noted in the behaviour support plan.

Keywords: behaviour support plan, guidance document, emotional and behavioural difficulties

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
Sissejuhatus	6
Teoreetiline ülevaade	7
EKR definitsiooni kujunemine	7
Mis põhjustab emotsionaal- ja käitumisraskusi?	10
Emotsionaal- ja käitumisprobleemide jaotusmudel	11
Emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilane klassis	13
Kolm tasandit käitumise toetamiseks	14
Mis on käitumise tugikava (KTK)?	15
Käitumise tugikava osapooled	16
Millest koosneb käitumise tugikava?	16
Samm 1: probleemi ja eesmärgi esmane määratlemine	17
Samm 2: andmete kogumine	18
Samm 3: andmete analüüs	19
Samm 4: probleemi ja eesmärgi täpsustamine	21
Samm 5: tegevuskava koostamine	21
Samm 6: tegevuskava rakendamine	24
Samm 7: tugikava täitmise ja tulemuslikkuse monitooring	25
KTK vorm	26
Uurimisprobleem ja uurimuse eesmärk	27
Metoodika	28
Tulemused ja arutelu	31
KTK etapp I: probleemist eesmärgini	31
KTK etapp II: eesmärgist tegevuskavani	40
KTK etapp 3: kavast tegudeni	43
Kokkuvõtte töö tulemuslikkusest	48
Tänuõnad	54
Autorsuse kinnitus	54
Kasutatud kirjandus	55
Lisa 1. Taavi esialgne käitumise tugikava	65

Lisa 2. Priidu esialgne käitumise tugikava.....	71
Lisa 3. Jaagupi esialgne tugikava.....	75
Lisa 4. Kaarli esialgne käitumise tugikava	79
Lisa 5. Oskari esialgne tugikava	84
Lisa 6. Anna esialgne tugikava.....	88
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks.....	92

Sissejuhatus

Emotsionaal- ja käitumisraskustega (EKR) õpilaseks loetakse last, kelle akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek koolikeskkonnas on häiritud talle omaste normikohasest erinevaks peetavate käitumuslike reaktsioonide tõttu (Benson & Randall, 2008; Jürjen & Schults, 2018). Tegemist on õpilasega, kelle piiratud käitumisrepertuaar ning puudulikud sotsiaalsed oskused ei ole enamasti lahendatavad tavapedagoogiliste lähenemistega ning mõjutavad seeläbi negatiivselt õpilase enda ja kogu klassi osalust õppetöös (Jürjen & Schults, 2018; Lane, 2007; Tropp, 2010). Lisaks iseloomustab EKR õpilasi reeglina halb akadeemiline edukus ning suurem võimalus klassikursuse kordamiseks või haridustee poolelijätmiseks (Gresham & Byrd, 2017; Kauffman & Hallahan, 2011; Lane, 2007; Nicholson, 2005), mis omakorda avaldab ebasoodsat mõju tulevikus nii tööga hõivatusele kui sotsiaalsete suhete loomisele ja hoidmisele täiskasvanueas (Anderson, Kutash & Duchnowski, 2001; Wagner, Kutash, Duchnowski, Epstein & Sumi, 2005).

EKR õpilased moodustavad kogu kooli õpilaskonnast hinnanguliselt 5% ning nende kohase käitumise toetamiseks on vaja rakendada individikeskseid ehk ainult konkreetse õpilase jaoks suunatud lähenemisi (Keller-Bell & Short, 2019; Sugai & Horner, 2002, 2006). Kuigi üksikisikule suunatud sekkumisi vajavate õpilaste hulk tundub protsentuaalselt väike, toovad uuringud välja, et nende ebakohasest käitumisest tingitud vahejuhtumid moodustavad sageli enam kui poole tugispetsialistideni jõudvatest lahendamist vajavatest situatsioonidest (Sugai, Sprague, Homer & Walker, viidatud Sugai et al., s.a. j; Taylor-Greene et al., 1997).

Lähtuvalt põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest (2010) on ühe individikeskse tugi- ja mõjutusmeetmena võimalik õpilasele rakendada käitumise tugikava (KTK). Varasemate magistrیتööde põhjal (Oppar, 2016; Pill, 2017) saab välja tuua, et tugikavasid kasutatakse võrdlemisi vähe. Ühe võimaliku põhjuseks on autorid teada saanud, et haridustöötajad ja tugispetsialistid hindavad oma teadmisi ning kogemusi KTK koostamise ning rakendamise kohta pigem puudulikeks. Kuna hetkel lähtutakse KTK vormistamisel erinevatest allikatest saadud info põhjal, võib tegevuskavade koostamise üldise vähesuse põhjuseks olla ka kogutud informatsiooni ebapiisavus ja/või selle tõlgendamisraskused. Matson ja Peedumäe (2019) said oma magistrیتöö raames 660 Eesti haridustöötaja peal läbi viidud uurimuse käigus teada, et neist 98,2% on viimase aasta jooksul kokku puutunud EKR õpilastega, kuid ligikaudu pooled ei teadnud, mis on KTK või vajasid lisaselgitusi selle olemuse kohta. Oma töö tulemusena

selgitasid nad välja, et haridustöötajate vajadus konkreetseid juhiseid ja kohaseid materjale sisaldava eestikeelse KTK juhendmaterjali vastu on suur.

Seega võib järeldada, et kuigi seadusandlus lubab EKR õpilase suhtes ühe tugi- ja mõjutusmeetmena rakendada käitumise tugikava, puuduvad suurel osal haridustöötajatest teadmised ja kogemused KTK, kui ühe teaduspõhise meetme, rakendamise kohta, mis aitaks toetada EKR õpilase toimetulekut ning seeläbi vähendada tema häiriva käitumise osakaalu.

Käesoleva magistritöö raames piloteeritakse tegevusuuringu käigus hetkel väljatöötamisel olevat eestikeelset käitumise tugikava koostamise juhendmaterjali, mis koondab endas nii tugikava koostamiseks kui rakendamiseks vajalikku infot.

Teoreetiline ülevaade

EKR definitsiooni kujunemine

Emotsionaal- ja käitumiskäitumise (edaspidi EKR) definitsiooni on üritatud määratleda aastakümneid. Ameerikas kasutusel oleva termini juured ulatuvad aastasse 1960, mil Eli M. Bower tõi oma uurimuses emotsionaalsete ja käitumuslike probleemidega õpilastega välja viis iseloomulikku tunnust, millest ühe või enama järjepideval esinemisel saab kirjeldada õpilast kui emotsionaalselt häirituks (ingl k *emotionally disturbed*) (Kavale, Forness & Mostert, 2006; Zax, Cowen, Izzo, & Trost, 1964). Boweri (1982, lk 55) definitsiooni aluseks olid järgnevad õppetööd negatiivselt mõjutavad karakteristikud:

„a) võimetus õppida, mida ei saa seletada intellektuaalsete, sensorsete või tervisega seotud teguritega;

b) võimetus luua ja säilitada rahuldaval tasemel suhteid õpetajate ja eakaaslastega;

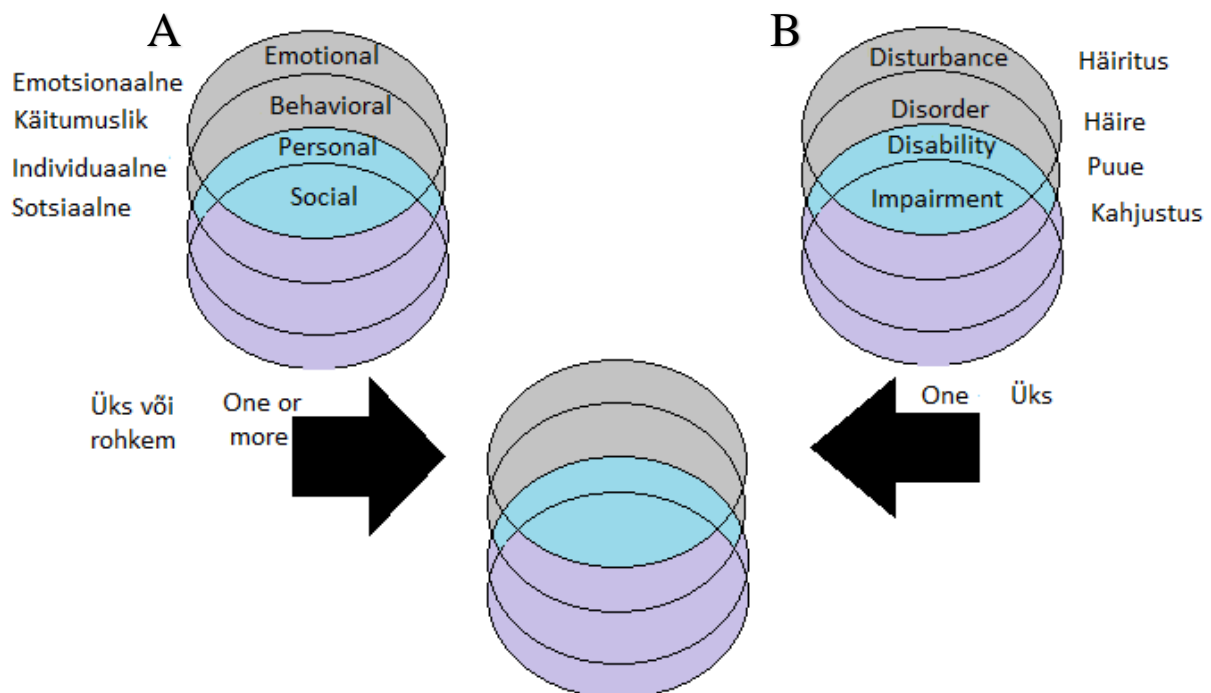
c) ebakohased tunded või käitumine tavaolukordades;

d) valdavalt esinev nukrustunne või depressiivne meeleolu;

e) isiklike või kooliga seotud probleemide korral kaldumus hirmude või somaatiliste sümptomite tekkele.“

Boweri definitsioon ei ole jäänud püsima oma ebamäärasuse ning subjektiivse tõlgendamise võimaluste tõttu. Näiteks puuduvad selles kindlad kriteeriumid, mille alusel saab öelda, et õpilane on võimetu õppima; pole selgitatud, missuguseid olukordi loetakse tavalisteks või millal saab lugeda nukrustunnet püsivaks. (Kavale, Forness & Mostert, 2006)

käitumusliku kahjustusega (ingl k *behaviorally impaired*), emotsionaalselt konfliktne (ingl k *emotionally conflicted*), sotsiaalse puudega (ingl k *socially handicapped*) jne. Terminoloogia on pidevalt muutuv ja segadustekitav ning selle foonil on ühe universaalse mõiste kasutusele võtmine ülimalt keeruline. Hallahani & Kauffmani (2006) loodud joonise (joonis 1) põhjal on kujundlikult välja toodud, kuidas antud valdkonnas võib kasutusele võtta endale sobiva termini: valides tulbast A ühe või mitu terminit ning lisades sellele tulbast B veel ühe. Autorid toovad välja, et vajadusel võib mõistet täpsustada sõnadega *raske* (ingl k *serious*) või *sügav* (ingl k *severe*).



Joonis 1. EKR terminoloogia kujunemine, koopia Hallahan & Kauffmani (2006) raamatust *Exceptional Learners*, lk 248)

Ka termini „emotsionaal- ja käitumisraskused“ defineerimine on komplitseeritud ning see erineb nii riigiti (sõltudes näiteks kultuurilistest mõjuritest) kui valdkonniti, sest iga ala spetsialistid (õpetajad, psühhiatrid, politsei jne) määratlevad seda oma erialapõhistest teadmistest ja terminoloogiast lähtuvalt (Hallahan & Kauffman, 2006; Madden & Senior, 2018; Tropp, 2010). Üldiselt nõustatakse ühiselt selles, et emotsionaal- ja käitumisraskust iseloomustab korduvalt esinev sotsiaalsete ning kultuuriliste normidega vastuollu minev ja äärmustesse kalduv käitumine (Hallahan & Kauffman, 2006).

Mis põhjustab emotsionaal- ja käitumisraskusi?

EKR võimalike põhjuste kindlakstegemisel on erinevad uurimused enim välja toonud neli peamist riskitegurit: bioloogilised, perekondlikud, koolist tulenevad ning kultuurilised (Landrum, 2011; Hallahan & Kauffman, 2006).

Bioloogiliste faktorite alla, mis võivad mõjutada EKR kujunemist, kuuluvad geneetilised tegurid, õnnetuse või haiguse tagajärjel tekkinud ajukahjustus, toitumisest või allergiatest ning temperamendist tingitud eripärad (Landrum, 2011). Näiteks on enne kolmandat eluaastat kergelt ärrituv ja kõrge ärevustasemega lapse käitumine ennustavaks teguriks EKR tekkele hilisemas eas (Ogundele, 2018).

Väidet, et lapse emotsionaal- ja käitumisraskuste ainsaks põhjustajaks on perekondlikud mõjutused, uurimused kindlalt ei toeta (Kauffman, 2005, viidatud Hallahan & Kauffman, 2006 j). Näiteks võib väga hea vanemliku hoolitsuse all kasvanud laps olla suurte emotsionaal- ja käitumisraskustega ning vägivaldsest perest pärit lapsel seevastu ei esine märkimisväärsed kõrvalekaldeid emotsionaalselt ega käitumuslikult (Hallahan & Kauffman, 2006). Siiski toovad uurimused välja, et vanemate autoriteetne kasvatusstiil, kodune tugi ja lapsele turvatunde pakkumine vähendab lapsel emotsionaal- ja käitumisraskuste tekkimise riski (Tropp, 2010).

Koolikeskkond võib suurendada EKR avaldumise riski näiteks liiga rangete või leebete nõudmistega, vähese positiivse tunnustamise ning negatiivsele keskendumisega, reeglite seadmisel ja rakendamisel puuduliku järjepidevuse ning toetavate suhete puudumisega õpetaja ja õpilase vahel (Hallahan & Kauffman, 2006; Landrum, 2011; Tropp, 2010).

Kultuurist tingitud nõudmised ning piirangud käitumisele võivad uuringute põhjal soodustada EKR teket lapseas (Landrum, 2011). Lapse käitumist võib mõjutada ka meediast edastatava vägivalla hulk, meelemürkide kättesaadavus ning eakaaslased (Hallahan & Kauffman, 2006; Landrum, 2011).

Eeltoodud riskiteguritest ühe kindla EKR-i põhjustava faktori väljatoomine on raskendatud, kuna nad esinevad sageli omavahelises interaktsioonis ning selge eristamine kindlasse gruppi on keeruline (Landrum, 2011). Lisaks ei mõjuta EKR-i põhjustav faktor indiviidi käitumist igas situatsioonis, vaid eeldab avaldumiseks indiviidi ja keskkonna omaduste vahelist ebasoodsat koosmõju (Tropp, 2010; Jürjen & Schults, 2018).

Emotsionaal- ja käitumisprobleemide jaotusmudel

Achenbachi ja Edelbrocki 1978. aastal avaldatud mudeli järgi jaotatakse emotsionaal- ja käitumisraskused kaheks peamiseks kategooriaks: eksternaliseeritud ehk väljapoole suunatud ja internaliseeritud ehk sissepoole suunatud probleemideks (Jürjen ja Schults, 2018; Tropp, 2010).

Eksternaliseeritud emotsionaal- ja käitumisraskuste alla liigitatakse nn nähtav käitumine, mis koolis avaldub näiteks agressiivsusena, püsimatuse, reeglite rikkumisena, allumatusena täiskasvanutele, kerge ärrituvusena, vaenuliku suhtumisena kooli ja kaaslastesse (Cooper, 2005; Hartman, Gresham, & Byrd, 2017; Kõrgesaar, 2002; Tropp, 2010). Õpilane, kellel on raskusi oma käitumise kontrollimisega, mõjutab negatiivselt tunni tulemuslikkust nii iseenda kui kogu klassikollektiivi jaoks (Reid et al., 2004).

Internaliseeritud probleemidena liigituvad peamiselt emotsionaalsed raskused ehk nn mittenähtav käitumine, mille alla loetakse näiteks liigne häbelikkus, muretsemine, hirmud, depressiivsus (Jürjen & Schults, 2018; Cooper, 2005; Lane, Oakes & Menzies, 2014). Internaliseeritud probleemid võivad jääda koolikontekstis märkamatuks, sest õpilase käitumine ei ole otseselt ümbritsevaid häiriv (Lane, Oakes & Menzies, 2014). Halvenenud sotsiaalsed suhted ja/või õpiedukuse langus võivad olla põhjustatud internaliseeritud raskustest, mistõttu ei tohiks need muutused jääda tähelepanuta, vaid vajavad analüüsi võimalike põhjuste selgitamiseks (Jürjen & Schults, 2018; Cooper, 2005).

Kui õpilasel on eksternaliseeritud probleemid, ei välista see internaliseeritud käitumise esinemist, ja vastupidi (Landrum, 2011; Tropp, 2010). Sõltuvalt põhjusest või tagajärjest võib laps väljendada end näiteks agressiivselt või hoopis endassetõmbunult, depressiivselt (Cefai & Cooper, 2010; Hallahan & Kauffman, 2006).

Uuritud on ka seda, kas ja kuidas ühte tüüpi käitumisprobleemide olemasolu võib põhjustada teise tekkimist õpilasel. Lier jt (2012) uurisid kolme aasta jooksul 1558 Kanada õpilast vanuses 6-8 eesmärgiga selgitada välja sisse- ja väljapoole suunatud käitumise koosinemise tekkimise seost noortel õpilastel. Nad said teada, et eksternaliseeritud probleemid mõjutavad negatiivselt õpilase akadeemilist edukust ja sotsiaalseid suhteid ning seeläbi soodustavad internaliseeritud probleemide (nt madal enesehinnang, üksindustunne, hirm negatiivse tagasiside ees) tekkimist.

Emotsionaal- ja käitumisraskusi on jaotatud ka kitsamatesse kategooriatesse. Ühe võimalusena liigitatakse neid häirepõhiselt rahvusvahelise haiguste klassifikatsiooni (RHK)

alusel, mida annab välja Maailma Tervishoiuorganisatsioon ning milles kehtestatud kriteeriumide põhjal saab psühhiaater diagnoosida konkreetse häire. Käesolevalt on kehtiv RHK 10. versioon (RHK-10). Selle viies peatükk keskendub psüühika- ning käitumishäiretele ja üks alapeatükk „tavaliselt lapseas alanud käitumis- ja tundeeluhäiretele“. (*RHK-10-V Psüühika- ja käitumishäired*, s.a.) Näidetena on sealt välja toodud järgnevad seisundid:

- Käitumishäired, mille diagnoosimise eelduseks on näiteks kestva ja korduva iseloomuga agressioon teiste inimeste või loomade vastu, väljakutsuv ja sõnakuulmatu käitumine, põhjuseeta puudumised koolist jne. Käitumishäirete alla kuulub näiteks tõrges-trotslik käitumine, mis avaldub tüüpiliselt enne kümnendat eluaastat ning mida iseloomustab kestev sihilik tõrksus, trotslikkus ja pahatahtlikkus ning mille ulatus ületab sotsiaalsete normide piirid;
- Hüperkineetilised häired, mille eripäraks on lapse liigne aktiivsus, vähene püsivus, raskused üleminekul ühest tegevusest teise, ebakohane emotsionaalne reageerimine olukordadele. Seisundile on iseloomulik varane avaldumine (esimese viie eluaasta jooksul) ning probleemide püsivus läbi kooliaja, ka täiskasvanueas. Hüperkineetiliste häirete hulka kuulub näiteks aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH);
- Segatüüpi käitumis- ja tundeeluhäired, mille puhul on tegemist kombinatsiooniga käitumishäirest koos „depressiooni, ärevuse või muu tundeeluhäire sümptomitega“. Selle alla kuulub näiteks käitumishäire depressiooniga, mida iseloomustavad lisaks käitumishäirele ka õpilase püsivad muremõtted, igapäevategevuste sooritamise puudulik huvi, enesesüüdistamine;
- Lapse või nooruki suhtlemishäired, mis mõjutavad lapse sotsiaalset suhtlemist;
- Lapsele iseloomulikud tundeeluhäired, mida kirjeldatakse kui pigem „normaalse arengu liialdust“ ning mis lapseas on küll häiriva iseloomuga, kuid täiskasvanuikka jõudmisel on enamasti taandunud. Sinna kuuluvad näiteks lapse foobiad, mille korral laps väljendab ülemäärast hirmu mingite objektide või olukordade suhtes.

(*RHK-10-V Psüühika- ja käitumishäired*, s.a.)

Häirepõhine jaotamine osutub vajalikuks näiteks siis, kui õpilase emotsionaal- ja käitumisraskused häirivad tema toimetulekut sedavõrd, et lapse toetamiseks on vaja rakendada koolis ulatuslikumaid kohaldusi (nt suurema tugispetsialistide teenuse näol, väiksemat klassikollektiivi) näiteks tõhustatud toe või eritoe raames (*Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010*). Üldiselt loetakse EKR õpilaseks last, kelle akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek koolikeskkonnas on häiritud talle omaste normikohasest erinevaks peetavate püsivate käitumuslike reaktsioonide tõttu (Benson & Randall, 2008; Jürjen & Schults, 2018).

Emotsionaal- ja käitumiskustega õpilane klassis

EKR õpilastele iseloomulike ühiste joonte kirjeldamine on keeruline nii laialt varieeruvate käitumisilmingute kui lapsest endast tingitud eripärade (nt iseloomuomadused, sotsiaalne taust jne) tõttu (Jürjen & Schults, 2018; Hallahan & Kauffman, 2006). Sageli arvatakse ekslikult, et tegemist on enamasti kõrgete vaimsete võimetega lastega. Uuringud toovad aga selgelt välja, et keskmise EKR õpilase IQ on ligikaudu 90, kuuludes seega normi alumisse poolde ning nende seas on normaaljaotusega võrreldes ka rohkem kerge vaimse alaarenguga õpilasi (Hallahan & Kauffman, 2006). Mitmed autorid toovad välja, et lisaks sagedasele väärkäitumisele nii tunnis kui väljaspool õppetööd iseloomustab EKR õpilasi reeglina halb akadeemiline edukus, madalam osalus õppetöös, suurem võimalus klassikursuse kordamiseks või haridustee poolelajätmiseks (Gresham & Byrd, 2017; Kauffman & Hallahan, 2011; Lane, 2007; Lane et al., 2014; Nicholson, 2005), mis omakorda avaldab ebasoodsat mõju nii tööga hõivatusse kui sotsiaalsete suhete loomisele ja hoidmisele täiskasvanueas (Anderson et al., 2001; Wagner et al., 2005). Ehk teisisõnu tekib nn nõiaring ebakohase käitumise ja akadeemilise edukuse vahel, kus on keeruline eristada, kumb neist on põhjus ja kumb tagajärg (Park et al., 2019). Näiteks tuuakse akadeemilise ebaedu ühe võimaliku põhjusena välja EKR õpilastel sageli esinevat lugemiskust (Anderson et al., 2001; Nicholson, 2005). Anderson jt (2001) vaatlesid 5 aastat kestnud uurimuses EKR ning õpiraskustega laste lugemisoskuse arengut dünaamikas ning leidsid, et õpiraskustega laste lugemisoskus paranes oluliselt enam kui EKR õpilastel. Samas toodi välja, et EKR õpilased puudusid märkimisväärselt rohkem koolist ning kui nad olid koolis, tuli peamiselt tegeleda nende ebakohasest käitumisest tingitud probleemsete olukordade lahendamise ja lugemisoskuse arendamine jäi seetõttu tahaplaanile. Samas võib aga sage puudumine ja pidev ebakohane käitumine olla põhjustatud lapse lugemiskustest. Nii näiteks võib EKR õpilane lugemist nõudvates ülesannetes väljendada oma raskusi teksti lugemisel ja mõistmisel valjuhääle ebakohase sõnakasutusega, õpiku vastu seina viskamisega, klassist välja minemisega, ülesande sooritamata jätmisega jne. Sel moel võib lugemiskustus põhjustada ebaedu enamikes õppeainetes ning mõjutada seeläbi üldist õppeedukust. Seda, kas käitumiskusted on põhjustatud probleemidest õppetöös või vastupidi, on keeruline väita. Küll aga seab õpetaja sageli peamiseks fookuseks õpilase häiriva käitumise vähendamise, sest käitumine on selgelt tajutav (Bowers, 2005; Hallahan & Kauffman, 2006).

Kuigi käitumiskäitumised avalduvad erinevalt igal õpilasel, on ühine kõigile EKR õpilastele see, et nende piiratud käitumisrepertuaar ning puudulikud sotsiaalsed oskused raskendavad õpetajal õppetöö läbiviimist ning mõjutavad seeläbi negatiivselt kogu klassi ja lapse enda osalust ainetundides (Jürjen & Schults, 2018; Lane, 2007; Tropp, 2010).

Kolm tasandit käitumise toetamiseks

Õpilase positiivse käitumise toetamiseks saab koolis tegutseda kolmel – kooli, klassi ja üksikindiviidi – tasandil (joonis 2). Sobivate meetmete valimisel ja rakendamisel on oluline seada aluseks ennetustöö ning liikuda sealt edasi järjest intensiivsemate ja individikesksemate strateegiatega suunas (Horner, Sugai, & Anderson, 2010; Jürjen & Schults, 2018; Wehby & Kern, 2014).

Kooli tasand ehk I tasand on mõeldud rakendamiseks ja järgimiseks koolile tervikuna. Sinna alla kuuluvad probleemkäitumist ennetavate meetmetena näiteks selged ja läbimõeldud ootused käitumisele, kindlad juhised probleemse käitumise ilmnemisel, positiivne ja koostöine keskkond, mille eest hoolitseb kogu koolipersonal. (Horner et al., 2010; Jürjen & Schults, 2018) Kooli tasandil rakendatavad strateegiad omavad käitumise haldamisel positiivset mõju umbkaudu 80%-le kooli õpilaskonnast (Sugai & Horner, 2002).

Teise ehk klassi tasandi meetodid lisanduvad õpilastele, kelle jaoks kooli tasandi lähenemised ei ole piisavad toimetuleku tagamiseks (Horner et al., 2010; Hawken, Adolphson, MacLeod & Schumann 2009). Selle etapi sekkumised on suunatud rakendamiseks grupis, mistõttu peavad need olema sobilikud ja hõlpsalt kasutatavad, arvestama kõigi grupiliikmete huve ning samas aitama reguleerida EKR õpilase käitumist. Teise tasandi strateegiateks on näiteks selged reeglid ja ootused käitumisele klassis, iga õpilase võimetega arvestav aktiivne õpetajapoolne juhendamine, soovitud käitumise järjepidev kinnitamine. (Horner et al., 2010; Jürjen & Schults, 2018; Lewis et al., 2010; Wehby & Kern, 2014) Klassi tasandil rakendatavad meetodid toimivad häiriva käitumise ennetajana umbes 15%-le kooli õpilastest (Sugai & Horner, 2002).

III tasandi ehk üksikisikule suunatud sekkumisi rakendatakse eeltoodule lisaks nendele õpilastele, kellele jäävad kooli ja klassi tasandil käsitletud meetodid ebapiisavaks (Gable et al., 1998; Jürjen & Schults, 2018). Strateegiad, mida antud etapil kasutusse võetakse, on koostatud ainult konkreetsest õpilasest lähtuvalt, mistõttu need eeldavad põhjalikumalt eeltööd õpilase käitumise eripärade väljaselgitamiseks (Horner et al., 2010; Wehby & Kern, 2014).

Käitumise tugikava osapooled

KTK koostamine on meeskonnatöö, kuhu on kaasatud laps ja teda hästi tundvad täiskasvanud: vanemad, õpetajad, kooli tugispetsialistid ning võimalusel ka lapsega tegelevad muud spetsialistid väljaspool kooli (nt lastekaitsepspecialist, lastepsühhiaater jne) (Effective programs for..., 2013; Jürjen & Schults, 2018; Horner et al., 2000; Gonzalez & Brown, 2015). Kuna tugikava on suunatud konkreetsele õpilasele, on laps ise üheks olulisimaks lülits KTK koostamisel, sest kasutusele minevad meetodid peavad olema tema jaoks vastuvõetavad ja teostatavad. Vastasel juhul plaan suure tõenäosusega ebaõnnestub. (Fox & Duda, 2015)

Vormistades tegevuskava meeskonnatööna, tagab see KTK-s väljatoodu suurema sobivuse, jõukohasuse ja rakendatavuse õpilasele ning kõigi osapoolte huvitatuse ja pühendumise KTK õnnestumise nimel (Fox & Duda, 2015; Horner et al., 2000; McClean & Grey, 2012). Tõenäosus tugikava õnnestumiseks ning lapse iseseisvaks toimetulekuks on suurem, kui seda rakendatakse järjepidevalt lapsega tihedalt kokku puutuvate täiskasvanute poolt ka väljaspool koolikeskkonda (näiteks kodus) (Bambara et al., 2009; Fox & Duda, 2015; Hieneman, 2015).

Millest koosneb käitumise tugikava?

Käitumise tugikava koostamiseks ja läbiviimiseks ei ole üheselt ja rangelt paika pandud punkte ning kuigi erinevate autorite poolt leiab mõnevõrra erisuguseid lähenemisi, on nende põhiolemus valdavalt sarnane. Käesolevas magistritöös on võetud KTK koostamise aluseks hetkel valmimisel olev eestikeelne juhendmaterjal (Jürjen, 2020), milles sisalduvad järgmised sammud:

- 1) „Probleemi ja eesmärgi esmane määratlemine;
- 2) andmete kogumine;
- 3) andmete analüüs;
- 4) probleemi ja eesmärgi täpsustamine;
- 5) tegevuskava koostamine;
- 6) tegevuskava rakendamine;
- 7) tugikava täitmise ja tulemuslikkuse monitooring“.

Eeltoodud tegevussammud saab omakorda jagada kolme suuremasse etappi:

I etapp ehk probleemist eesmärgini, mis võtab kokku tegevuskava sammud 1-4. Etapp algab häiriva käitumise ehk probleemi märkamisest, mille ületamisel ei ole toimunud senirakendatud

meetodid (kooli ja klassi tasandil kasutusse võetud meetodid) ja seega on tugikava vajalikkus põhjendatud. Etapi käigus sõnastatakse esmane eesmärk, mille suunas soovitakse liikuda ning kogutakse infot, saamaks teavet õpilase käitumise ning selle mõjutegurite kohta. Nende analüüsi käigus täpsustatakse probleemi olemus ja tegevuskava eesmärk.

II etapp ehk eesmärgist tegevuskavani. Etapi käigus määratakse nii probleemkäitumist ennetavad kui selle tagajärgedele suunatud tegevused, läbi mille hakatakse eesmärgi suunas liikuma. Samuti pannakse paika tugikava läbiviimisel osalevad isikud ning tegevuste sooritamise tähtajad. II etappi kuulub KTK samm 5.

III etapp ehk kavast tegudeni. Selles etapis toimub tugikavasse märgitud tegevuste elluviimine ja tulemuste monitoorimine. Paikapandud tähtaegade alusel koostatakse põhjalikum analüüs, et otsustada, kuidas liigutakse eesmärgi suunas ja kas kavasse on tarvis teostada muudatusi. See etapp võtab kokku käitumise tugikava sammud 6 ja 7. (Jürjen, 2020)

Samm 1: probleemi ja eesmärgi esmane määratlemine

Õpilane, kelle käitumine häirib järjepidevalt tunnirahu, ei jää nii õpetaja(te)le kui klassikaaslastele märkamatuks ning seetõttu pole eksternaliseeritud käitumiskustega last reeglina keeruline märgata (Gresham & Byrd, 2017; Kõrgesaar, 2002). Tähele tuleb aga panna ka internaliseeritud käitumiskustega õpilast: kuigi ta tunnikorda ei riku, on endassetõmbunud lapsel raskusi täiel määral õppetöös osalemisega, sotsiaalsete suhete loomise ja hoidmisega ning seetõttu on tegemist piiratud käitumisrepertuaariga, mis vajab kõrvalist sekkumist (Cooper, 2005; Jürjen & Schults, 2018; Lane, Oakes & Menzies, 2014).

Kui õpilase toimetulekut segav käitumine on määratletud, tuleb see järgnevalt sõnadesse panna. Probleem peab olema konkreetselt välja toodud, mõõdetav ja jälgitav ning sõnastatud hinnanguvabalt ja eelistatult käitumuslikult (Gable et al., 1998; Jürjen, 2020; Killu, 2008; Rogers, 2005). Jürjen (2020) toob välja, et sõnastust vormistades võiks saada vastused järgnevatele küsimustele: „Mida laps teeb praegu sellist, mis takistab tema toimetulekut iseenda ja teistega? Milline lapse tegutsemisviis tagaks talle samas olukorras parema toimetuleku?“

Antud punktis paikapandu aitab tagada, et tugikavaga püsitakse läbivalt kindlates piirides.

Samm 2: andmete kogumine

Käesoleva sammu eesmärk on hankida eelmises punktis määratletud probleemkäitumise kohta andmeid. Infot on võimalik saada nii otseste kui kaudsete andmekogumisviisidega. (Jürjen, 2020)

Kaudse hindamise kaudu saadakse vahendatud infot (Jürjen, 2020). Gable jt (1998) peavad üheks olulisimaks kaudse hindamise meetodiks struktureeritud ehk küsituleja poolt eelnevalt läbimõeldud ja paikapandud küsimustega intervjuud, mille saab läbi viia lapse enda, tema vanemate või õpetajatega. Omad eelised on ka poolstruktureeritud intervjuul, mis võimaldab lähtuvalt saadud vastustest vestluse suunda muuta (Jürjen, 2020).

Kaudse hindamise alla kuuluvad erinevad küsimustikud ja skaalad, mida valides tuleb eelnevalt läbi mõelda, kas tegemist on usaldusväärse materjaliga, mis võimaldab saada asjassepuutuvat ja kohast infot tugikava koostamiseks (Jürjen, 2020).

Otseste hindamise käigus toimub info kogumine vahetu jälgimise teel loomulikus või vaatleja poolt kunstlikult loodud õpikeskkonnas. Õpilase tavapärasest keskkonnast läbi viidud vaatluse käigus on võimalik hinnata lapse toimetulekut soodustavaid ja pärssivaid tegureid teatud ajaperioodi (näiteks nädala) jooksul. Kunstlikult loodud situatsioonis saab vaatleja teadlikult katsetada, kuidas õpilane reageerib, kui tema tavapärasesse keskkonda sekkutakse vaid ühte tegurit muutes. Võrreldes saadud andmeid loomulikus keskkonnas kogutuga, saab teha oletuse teguri mõjust õpilase probleemkäitumisele. (Anderson & Scott, 2009; Jürjen, 2020)

O'Neill (1997, viidatud Martella et al, 2012 j) toob välja, et minimaalseks vaatlusperioodiks andmete kogumisel peetakse kolm päeva. Kern, Hilt ja Gresham (2004) koondasid oma ülevaateartiklisse 20 EKR õpilaste käitumist uurinud artiklit ning said teada, et eelistatuimaks andmekogumismeetoditeks olid otsene vaatlus, mida kasutati 85% uurimustest ning sellele järgnes intervjuu (80%). Viie artikli puhul oli välja toodud ka vaatluste kestused, mis varieerusid kolmest 10-minutilise vaatlusüksusest (kokku 30 min) kuni kümne 6-tunnise tsüklini (kokku 60 tundi).

Et andmete kogumise käigus saadud info oleks võimalikult ülevaatlik ja objektiivne, tuleks seda koguda erinevatest allikatest: näiteks (klassi)vaatlustest, intervjuust nii õpilase enda, tema õpetajate kui ka lapsevanematega. Lisaks on võimalik saada ülevaade lapse toimetulekust tema õppetulemuste väljavõttest, individuaalse arengu jälgimise kaardist, küsimustikest-skaaladest jne. Kasutades paralleelselt nii otsest kui kaudset hindamist, on

võimalik koguda õpilase häiriva käitumise kohta andmeid nii vahetu vaatlemise teel kui vestluse käigus lapse või teda hästi tundvate täiskasvanutega, lisaks on erinevate meetodite kasutuselevõttuga tagatud suurem objektiivsus (Dunlap & Fox, 2009; Gable et al., 1998; Jürjen, 2020; Martella et al., 2012; O'Neill, 2014, viidatud Hieneman, 2015 j). Saadud informatsiooni analüüsi käigus saab sõnastada lapse toimetulekut mõjutavad peamised tegurid ning nende põhjal otsustada, millesse esmajärjekorras hakata sekkuma. (Fox & Duda, 2015; Gable, 1996; Gable et al., 1998; Gonzalez & Brown, 2015.; Horner et al., 2000; Killu, 2008; Oram et al., 2016; Sugai et al., s.a.)

Samm 3: andmete analüüs

Erinevatest allikatest saadud info analüüsi ülesandeks on aidata välja selgitada olukordi ja keskkonnatingimusi, mis mõjutavad EKR õpilase probleemkäitumise ilmnemist ja püsimist (Gable et al., 1998; Killu, 2008; Sugai et al., s.a.). Mõtestatult teostatud andmeanalüüsi käigus tehtavad järeldused suurendavad tõenäosust kohase lahenduse leidmisel. Kaks peamist analüüsimeetodit on käitumise funktsiooni analüüs ja biopsühhosotsiaalse analüüsi mudel. Meetodi valik sõltub näiteks tugikava koostamise aluseks olevast probleemist või hindaja teadmistest ja kogemustest. Reeglina on nad kasutusel isoleeritult, kuid komplitseerituma juhtumi korral võib kasulikuks tulla mõlema mudeli paralleelne rakendamine. (Jürjen, 2020)

Käitumise funktsiooni analüüs lähtub biheivioristlikust õppimisteooriast, mille kohaselt reageerib inimene väliskeskkonna märguannetele iseenda vajadustest lähtuvate motiivide kaudu (Gresham et al., 2001; Krull, 2018a). Ehk teisisõnu kasutab õpilane suure tõenäosusega järjepidevalt sarnast käitumist nendes olukordades, kus teatud kindlal viisil reageerides on ta saavutanud endale soovitud positiivse tulemuse (Jürjen, 2020; Krull, 2018a; Skinner, 1953, viidatud Jeong & Copeland, 2020 j). Käitumise funktsiooni analüüsi käigus lähtutaksegi põhimõttest, et iga käitumine (nii positiivne kui negatiivne) toimub põhjusega ja omab mingit kindlat funktsiooni lapse jaoks (Killu, 2008). Näiteks võib õpilane oma käitumisega taodelda või vältida: a) sensorset stimulatsiooni, b) kontakti mõne inimesega, c) mõnda tegevust, d) tähelepanu (Fox & Duda, 2015; Jürjen, 2020; Martella, Nelson, Marchand-Martella & O'Reilly, 2012; Sugai et al., s.a.).

Lisaks sellele, et läbi KFA otsitakse lapse käitumise taotluslike põhjuseid, piiritletakse analüüsi käigus ka probleemkäitumisele vahetult eelnevad ja järgnevad olukorrad

ning tegevused ja sündmused, millal kõige (eba)tõenäolisemalt probleemkäitumine ilmneb (Jürjen, 2020; Sugai et al., s.a.). Jürjen (2020) toob välja, et võrdselt oluline on selgitada nii probleemkäitumist tõenäoliselt aktiveerivad olukorrad kui seda tõenäoliselt välistavad situatsioonid. Samuti selgitatakse välja ebakohasele käitumisele järgnevad sündmused (tagajärjed) lapse jaoks. (Horner et al., 2000; Jürjen, 2020; Sugai et al., s.a.) Martella jt (2012) selgitavad, et andmete analüüsimise käigus on oluline otsida erinevates olukordades kogutud käitumuslikke reaktsioone ühendavaid mustreid.

Biopsühhosotsiaalse analüüsi mudel. Biopsühhosotsiaalse lähenemise juured ulatuvad 1970. aastate meditsiinivaldkonda, mil Ameerika psühhiaater George Engel (1977) tõi välja, et patsientide kaebuste ülevaatlikuks mõistmiseks ei piisa ainult nende analüüsimisest biomeditsiinilise mudeli alusel, milles nähakse haiguste põhjustajana bioloogilisi (somaatilisi) mõõdetavaid kõrvalekaldeid normist (Engel, 1977; Madden & Senior, 2018). Tema hinnangul oli haiguse diagnoosimisel ja ravi määramisel oluline koos bioloogiliste teguritega arvesse võtta ka patsiendi sotsiaalne ja psühholoogiline taustinfo ning hinnata nende omavahelist vastastikmõju (Borrell-Carrió et al., 2004; Engel, 1977). Mudeli edasiarenduseks sai Bronfenbrenneri (1979) ökoloogiline süsteemiteooria, mille kohaselt on laps ja teda ümbritsev keskkond pidevas vastastikmõjus ja ühte neist ei saa uurida ilma teiseta. Antud teooria järgi koosneb ökoloogiline keskkond üksteise sisse paigutatud omavahel tihedalt seotud allsüsteemidesse, kus muutus ühes tingib reaktsiooni ka teistes. (Bronfenbrenner, 1979; Madden & Senior, 2018)

Allsüsteemid, millega biopsühhosotsiaalse mudeli alusel õpilase toimetulekut hinnatakse, on „füüsiline keskkond, õppekava, juhendamismeetodid, sotsiaalne keskkond, last ümbritsevate õpetajate grupp ja laps ise“. Igas süsteemis analüüsitakse lapsele raskusi valmistavaid ning neid alal hoidvaid tegureid. Hindamise teostamist alustatakse kõige laiemast allsüsteemist (füüsilisest keskkonnast) ning liigutakse järjest kitsama (lapse enda) suunas. Kui mõjurid on üles märgitud, otsustatakse järgmises etapis, missuguseid neist ei ole võimalik muuta ja missugused on muudetavad. Seejärel eraldatakse muudetavate seast omakorda need tegurid, mis tõenäoliselt avaldavad positiivset mõju lapse toimetulekule ning on koolikeskkonna tingimusi ja võimalusi arvestades rakendatavad. (Jürjen, 2020)

Kui andmete analüüs on teostatud, sõnastatakse olemasoleva info põhjal hüpotees lapse probleemkäitumise põhjuse kohta (Jürjen, 2020). Kuna andmete analüüsi tulemina sõnastatud tööhüpoteesi on koondatud mitmekesiste meetoditega detailselt kogutud andmed

lapse käitumise võimaliku põhjuse kohta, peetakse sõnastatud hüpoteesi analüüsi oluliseimaks tulemiks (Dunlap & Fox, 2009).

Samm 4: probleemi ja eesmärgi täpsustamine

Antud sammu käigus võrreldakse esialgselt sõnastatud probleemi ja eesmärgi tegevuskava koostamise käigus kogutud materjaliga. Andmete mitmekülgse kogumise ja metodoloogiliselt läbi viidud analüüsi käigus on tekkinud ülevaatlikum nägemus õpilase probleemkäitumisest ning probleemi või eesmärgi sõnastus vajab tõenäoliselt täiendamist. (Jürjen, 2020).

Eelnevalt kogutud info põhjal formuleeritakse lapsest lähtuv eesmärk, mis on konkreetselt sõnastatud, vaadeldav, mõõdetav ja olemasolevate võimaluste ning tingimuste juures reaalselt saavutatav (Gable et al., 1998; Jürjen, 2020; Killu, 2008; Rogers, 2005)

Samm 5: tegevuskava koostamine

Tegevuskava loomisel lähtutakse eelnevate sammude käigus saadud informatsiooni ja püstitatud eesmärkide vahelisest lahknevusest (Gable et al., 1998). Selle põhjal tuuakse välja õpilase käitumise toetamiseks sobilikud proaktiivsed ja reaktiivsed meetmed (Jürjen, 2020).

Esmajärjekorras tegeletakse proaktiivsete ehk probleemkäitumist ennetavate meetoditega, mille kaudu toetatakse lapse käitumisrepertuaari laiendamist läbi sotsioemotsionaalsete pädevuste arendamise (Jürjen & Schults, 2018). Sotsioemotsionaalsed pädevused (tabel 1) jaotuvad viieks peamiseks grupiks: eneseteadlikkus, sotsiaalne teadlikkus, vastutustundlik otsustamine, eneseregulatsioon ja suhetega toimetulek (*Core SEL Competencies*, s.a.; Jürjen & Schults, 2018).

Tabel 1. *Sotsioemotsionaalsed pädevused (Core SEL Competencies, s.a.; Jürjen & Schults, 2018)*

Valdkond	Oskused
Eneseteadlikkus	Oskus kirjeldada enda emotsioone, mõtteid, väärtusi ning hinnata oma tugevusi ja vajadusi.
Eneseregulatsioon	Oskus reguleerida erinevates olukordades oma tundeid, mõtteid ja käitumist. Oskus määrata ja liikuda isiklike ja akadeemiliste eesmärkide suunas.
Sotsiaalne teadlikkus	Oskus mõista teiste inimeste vaatenurki, erinevusi ja tundeid. Oskus mõista käitumise sotsiaalseid ja eetilisi norme.
Suhetega toimetulek	Oskus luua ja hoida suhteid, teha koostööd, pidada läbirääkimisi, otsida ja pakkuda abi.
Vastutustundlik otsustamine	Oskus ära tunda väljakutseid ja lahendada edukalt probleeme. Oskus hinnata oma tegevuste tagajärge, arvestada iseenda ja teiste heaoluga, tajuda isiklikku vastutust.

Sotsioemotsionaalsete pädevuste arengu õpetamiseks on võimalik kasutada eripalgelisi meetodeid, mille hulgas saab leida konkreetse lapse jaoks sobivaima lahenduse (Jürjen, 2020). Järgnevalt tuuakse välja mõningad võimalused:

Mudelõpe võimaldab lapsel kontrollitud tingimustes läbi jälgimise ja läbiharjutamise jõuda selgusele, missugust käitumist temalt oodatakse (Jürjen, 2020; Cooper, Smith & Upton, 1994). Meetodi raames jagatakse lapsele selgitusi ja põhjendusi omandatavast käitumisviisist, demonstreeritakse taodeldavat käitumist (demonstreerijaks võib olla õpetaja, laps ise, tema klassikaaslased kas otse või vahendatult, näiteks video kaudu). Kui lapsele on selgitatud, mis on temalt oodatav sooritus, milleks see talle kasulik on ning talle on edastatud soovitud käitumise mudel, saab ta ise võimaluse korduvaks käitumise harjutamiseks koos sooritusejärgse tagasisidestamisega (Jürjen, 2020). Rogers (2005) toob välja mudelõppe kui hea indikaatori tugikava võimaliku efektiivsuse hindamiseks: kui õpetatavat ja oodatavat käitumist ei ole võimalik mudeldada, ei pruugi ka õpilane aru saada, mida temalt täpselt oodatakse ning oodatud käitumise muutus võib jääda seetõttu saavutamata.

Enesemonitooring võimaldab õpilasel kindlaksmääratud käitumuslikku reageeringut taotluslikult jälgida ja hinnata, läbi mille suureneb õpilase teadlikkus omaenda käitumisest ja selle mõjust ümbritsevatele inimestele (Jürjen, 2020; Kull, 2009; Loftin, Gibb & Skiba, 2005). Võttes meetodi tõhususe EKR õpilastele ülevaatlikumalt kokku, said Bruhn jt. (2015) 41 uurimuse analüüsi käigus teada, et enesemonitooringu käigus vähenes katsealuste häiriva käitumise osakaal kõigis uurimustes. Seega võimaldab iseenda käitumise teadvustamine viia selle muutumiseni.

Soovitud käitumise tunnustamine annab õpilasele võimaluse vahetult tajuda, et ta käitus oodatult, seda märgatakse ja tunnustatakse. Horner jt (2000) toovad välja, et kui õpetaja reageerib õpilase ebakohasele käitumisele, on see lapse jaoks temapoolsele konkreetsele reageeringule järgnev tunnustus. Et normiks saaks oodatud käitumine, on oluline sellele reageerimine ning lapse jaoks esiletõstmine positiivse tagasiside käigus. Edastatav tunnustus peab olema siiras, lapse jaoks arusaadav ja tähenduslik (Horner jt, 2000). Nii näiteks võib selleks olla „lahke pilk, ülestõstetud põial, tunnustavad sõnad, mõni positiivne märk (nt kleeps)“ (Jürjen, 2020).

Õppetöö sisu ja vormi kujundamise kaudu hinnatakse, kas lapse jaoks on õppetöö käigus antav materjal piisava raskusastmega või vajab jõukohastamist. **Füüsilise keskkonna kujundamise** kaudu jälgitakse, missugused tegurid võivad mõjutada klassiruumis lapse häiriva käitumise vallandumist ning võimalusel sekkutakse nendesse. Näiteks on võimalik hinnata mööbli sobivust, valguse ja valgustuse ning lapseni ulatuvate helide mõju talle, liikumisteede olemasolu ning õpetaja ligipääsu õpilaseni klassis. (Jürjen, 2020; Krull, 2018b)

Gable jt. (1998, lk 112) toovad välja, et „olenemata valitava(te)st meetodi(te)st, on KTK õnnestumine seda suurem, mida proaktiivsem tegevuskava on.“

Seejärel suunatakse tähelepanu **reaktiivsetele** ehk probleemkäitumisele järgnevatele (tagajärgedele suunatud) strateegiatele, et toetada last kohase käitumise omandamisel (Jürjen & Schults, 2018). Tavapäraselt kasutatavaks strateegiaks on punktisüsteemi loomine, kus õpetaja fikseerib oodatava käitumise varasemalt paika pandud süsteemi alusel (nt asetab kleepsümärgi päevikusse ainetunni kohale, teeb plussmärgi enda laual olevale registreerimislehele vms). Kui kindel arv punkte on koos, saab laps selle eest kokkulepitud preemia. (Jürjen, 2020) Horner jt (2000) toovad välja, et tegevuskava õnnestumise üheks oluliseks eelduseks on selles sisalduv info õpilase motiveerimiseks. Kuna KTK koostamise tasub alati kaasata ka õpilane ise, saab protsessi käigus välja selgitada teda motiveerivad lahendused (Gonzalez & Brown, 2015). Näiteks võib last premeerida meelepärase eseme või tegevusega (selleks võib olla kleeps, värvitav pilt, kiitus päevikusse, telefonikõne vanemale, õigus valida, missugust mängu mängitakse, kellega koos teeb järgmist grupitööd vms) (Jürjen, 2020; Rogers, 2005). Oluline on ka premeerimissüsteemi jõukohasus: kui laps tajub, et ta on võimeline saavutama tulemust, on ta nõus selle nimel pingutama. Premeerimissüsteemi kohandatakse järjepidevalt, suurendades järk-järgult preemia saamiseks vajaminevate punktide arvu (Jürjen, 2020). Läbi selle tõuseb lapse iseseisvus kohasel käitumisel ning väheneb kõrvalise toe vajadus.

Kuigi tugikava keskendub kohase käitumise kujundamisele, tasub kava koostades arvesse võtta, kuidas käituda ebaõnnestumise korral. Jürjen (2020) toob välja, et ka sel puhul võib rakendada sammhaaval intensiivistuvaid reageeringuid. Nii saab lapsega näiteks kokku leppida, et teatud arvu ebakohaste reageeringute eest saab ta märkuse. Kui lapse probleemkäitumine jätkub vaatamata märkusele, tuleb sellele sammu võrra mõjusam tagajärg (näiteks sõnaõiguse kaotamine kogu päevaks). Juhendmaterjali autor rõhutab ka seda, et negatiivsetele tagajärgedele peab eelnema oodatud käitumise meeldetuletamine (*kui tead vastust, tõsta käsi üles*). Nii saab laps võimaluse käitumist kohandada enne negatiivsete tagajärgede rakendamist.

Tegevused, mille kaudu lõpptulemuse suunas hakatakse liikuma, peavad olema lapsele suunatud, arusaadavalt sõnastatud, ajaliselt määratletud ja eesmärkidega selgelt seostatavad; kõigile tegevuskavaga seotud isikutele üheselt mõistetavad, realselt rakendatavad ja jõukohased (Fox & Duda, 2015; Gable et al., 1998; Gonzalez, 2015; Horner et al., 2000; Jürjen, 2020; Killu, 2008; Sugai et al., s.a.). Lisaks on tegevuskava koostamisel oluline kaasata lapse käitumist mõjutavaid isikuid ning määrata ka nende täpsed kohustused ja vastutusala. Kõigi KTK osapoolte tulemuste analüüsimiseks ja edasiste sammude paikapanekuks määratakse omavahelise infovahetuse sagedus ja vorm. (Cook et al., 2007; Gable et al., 1998; Jürjen, 2020). Läbi selle on võimalik hinnata protsessi kulgu ning koguda ülevaatlikke andmeid, otsustamaks, kas ja kuidas liigutakse tugikava eesmärgi suunas (Jürjen, 2020).

Kõigi osalejate motiveeritus ja omavaheline koostöö on olulised tegurid KTK õnnestumiseks. Kui kasvõi üks osapool ei rakenda tegevuskava ettenähtud ulatuses ning ei pea kinni ajalistest kokkulepetest, mõjutab see negatiivselt kogu protsessi tulemuslikkust (Fox & Duda, 2015; Gonzalez & Brown, 2015; Hagermoser Sanetti et al., 2007).

Samm 6: tegevuskava rakendamine

Mida täpsemalt ja konkreetsemalt on tegevuskava koostatud, seda hõlpsam on selle rakendamine ja progressi jälgimine (Killu, 2008). Kuigi iga osapoole vastutus ja ülesanded on kirjalikult välja toodud, vajavad tegevuste läbiviijad (õpilane, lapsevanem, õpetaja) regulaarset lisatoetust plaani täitmisel (Jürjen, 2020; Oram et al., 2016). Kõige suurem koormus ja vastutus langeb sageli õpetajale (Jürjen, 2020). Collier-Meek, Sanetti ja Boyle (2019) uurisid õpetajatelt, millised tegurid takistavad nende hinnangul käitumise tugikavade

läbiviimist. Nad said teada, et õpetajad vajavad kõige enam lisatuge tegevuste rakendamise alguses, mil nad tunnevad ebakindlust uute meetmete kasutuselevõtul. Ka Bambara jt (2009), kes uurisid 25 käitumise tugikavaga seotud huvigruppi kuuluvat inimest (õpetajad-eripedagoogid-lapsevanemad-kooli sotsiaalpedagoog jne) ja said teada, et ligi pooled neist (48%) hindasid õpetaja suurenevat koormust ja sellega kaasnevat vähest või puuduvat lisatuge üheks tugikava õnnestumist takistavaks teguriks. Samuti ei ole ka õpilane jõudnud muudatustega kohaneda ning seetõttu võib tema käitumisega toimetulek esitada õpetajale KTK rakendamise alguses varasemast veel suuremat väljakutset.

Tegevuskava rakendamise käigus on oluline meeles pidada, et olgu kirjapandud plaan kuitahes läbimõeldud ja täpne, siis edu eelduseks on selles märgitu järjekindel ja terviklik täitmine (Dunlap & Fox, 2009). Seepärast tasub KTK elluviijate toevajadust hinnata esimestel nädalatel pigem tihedamalt.

Samm 7: tugikava täitmise ja tulemuslikkuse monitooring

Tegevuskava rakendamise ajal on olulisel kohal järjepidev protsessi ja tegevuste ülevaatlik hindamine, analüüsiks edusamme või takistusi eesmärgi suunas liikumisel ning koostamiseks muudatusi raskuste ületamiseks (Fox & Duda, 2015; Gonzalez & Brown, 2015; Horner et al., 2000; Jürjen, 2020; Sugai et al., s.a.). Kui tegevuskava ei liigu planeeritud eesmärgi suunas, on oluline selle võimalikult varajane avastamine, põhjuste väljaselgitamine ning muudatuste sisseviimine. Selleks tuleks määratleda tugikavasse ülevaatlikumate vahe- ja lõpphindamiste teostamise ajad (Gable jt, 1999; Jürjen, 2020). Horner et al. (2000) on välja toonud, et tõhusa tegevuskava üheks tunnuseks on selle rakendamise perioodi jooksul regulaarselt teostatavad täiendused: esialgselt paika pandud plaani paindumatu ja range järgmine viib harva soovitud eesmärgini.

Kuna ka efektiivsete sekkumistega on käitumise muutuse protsess aeganõudev (Bambara et al., 2009) ning õpilase käitumise minimaalne muutus võib jääda tähelepanuta, annab vahehindamiste teostamine võimaluse objektiivselt hinnata, kas üldse ja kui suures ulatuses (näiteks protsentuaalselt või arvuliselt) ning millises suunas on lapse käitumises muutus toimunud (Jürjen, 2020).

Jürjen (2020) toob välja, et vahe- ja lõpphindamisele eelnevad andmete kogumised sõltuvad käitumisest, millele tugikava keskendub, kuid kindlasti tuleks saada vastused järgnevatele küsimustele:

- „Kas otsuste tegemiseks on piisavalt infot?;
- kas seatud eesmärk on realistlik?;
- kas valitud tegevustega on võimalik soovitud tegevusteni jõuda?;
- kas valitud tegevusi ka reaalselt ellu viiakse?;
- kas liigutakse sõnastatud eesmärgi saavutamise suunas?“

KTK kasutamine lõpeb, kui:

- tegevuskava eesmärk on saavutatud ning laps ei vaja toimetulekuks lisatuge;
- tegevuskava eesmärk on saavutatud, kuid lapse toimetulek ei ole veel piisav iseseisvalt tavaprogrammis osalemiseks.

Esimesel juhul teostatakse lõpphindamine, milles analüüsitakse ja fikseeritakse tugikava õnnestumise taganud tegurid. Teisel juhul vormistatakse uue eesmärgi saavutamiseks järgmine tugikava. (Jürjen, 2020)

KTK vorm

Kuna käitumise tugikava sisu varieerub iga juhtumiga, puuduvad tegevuskava koostamiseks rangelt paika pandud raamid. Seetõttu on ka vormistuslik pool paindlik.

Jürjen (2020) on koostanud ülevaatliku tabeli (tabel 2) informatsioonist, mida käitumise tugikava enamasti sisaldab:

Tabel 2. Tugikava üldine vorm (Jürjen, 2020)

Lapse nimi ja üldandmed	Lapse nimi, sünniaeg, klass.
Probleemi lühikirjeldus	Käitumise hinnanguvaba, faktiline kirjeldus.
Tööhüpotees	Oletus probleemi põhjuste ja püsimise kohta.
Eesmärk	Lühike eesmärgi sõnastus. Vajadusel võib sõnastada ka vahe- ja alaeesmärgid.
Tegevuskava	Tegevuste lühikirjeldus, tähtajad ja nende elluviijad.
KTK koostamise ja rakendamise juht	Meeskonna juht, kes hoolitseb kava sujuvuse eest.
Tugikava koostamisel osalenud isikud	Märkida tuleb kõik KTK koostamisse panustanud isikud ning nende roll lapse suhtes (nt klassiõpetaja, isa).
Kava rakendamise periood	Tegevuskava koostamisel kokkulepitud kava kestus.
Kava koostamise kuupäev	Kokkuleppe vormistamise kuupäev.

Uurimisprobleem ja uurimuse eesmärk

Varasemate käitumise tugikavadele keskendunud magistr tööde käigus (Oppar, 2016; Pill, 2017) on välja selgitatud, et Eesti haridustöötajad ja tugispetsialistid hindavad oma teadmisi ja kogemusi KTK koostamise ning rakendamise suhtes pigem puudulikuks. Kuna hetkel lähtutakse KTK vormistamisel erinevatest allikatest (koolitused, omavaheline kogemuste jagamine, erinevad võõrkeelsed juhised jne), võib tegevuskavade koostamise üldise vähesuse põhjuseks olla ka nendes sisalduva info puudulikkus ja/või raskused materjali tõlgendamisel. Matson ja Peedumäe (2019) said oma magistr töö raames 660 haridustöötaja peal läbi viidud uurimuse käigus teada, et neist 98,2% on viimase aasta jooksul kokku puutunud EKR õpilastega, kuid ligikaudu pooled ei teadnud, mis on KTK või vajasisid lisaselgitusi selle olemuse kohta. Oma töö tulemusena selgitasid nad välja, et haridustöötajate vajadus konkreetseid juhiseid ja kohaseid materjale sisaldava eestikeelse KTK juhendmaterjali vastu on suur.

Eeltoodu põhjal võib järeldada, et kuigi seadusandlus lubab EKR õpilase suhtes ühe tugi- ja mõjutusmeetmena rakendada käitumise tugikava, puuduvad suurel osal haridustöötajatest teadmised ja kogemused KTK kui ühe teaduspõhise meetme rakendamise kohta, mis aitaks toetada emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilase toimetulekut ning seeläbi vähendada tema ebakohase käitumise osakaalu.

Koolis töötava praktikuna olen kogenud, et vaatamata rakendatavatele meetoditele, on üksikud õpilased, kelle puhul kooli ja klassi tasandi sekkumised ei ole viinud ebakohase käitumise vähenemiseni. Kuna enamasti on problemaatilise reaktsiooni taga väljakutsuv käitumine, tekitavad need vähesed õpilased märkimisväärseid raskusi nii iseendale, klassikaaslastele kui nendega töötavatele õpetajatele. Ka endassetõmbunud käitumisega lapsega kokkupuutel olen tundnud vajadust õpilasekesksema lahenduse suhtes. Seetõttu oli mul reaalne vajadus käitumise tugikava, kui ühe võimaliku toetava meetme, katsetamise järele.

Käesoleva magistr töö eesmärk oli piloteerida hetkel väljatöötamisel olevat eestikeelset käitumise tugikava juhendmaterjali, mis koondab endas infot tugikava olemuse ja kasutusvaldkonna mõistmiseks ning sisaldab KTK koostamiseks ja läbiviimiseks vajalikke juhiseid ning nõuandeid etappide kaupa.

Töö uurimisküsimused:

- Missugused muutused toimusid õpilaste käitumises KTK rakendamise vältel?
- Missugust tuge vajavad tegevuskava elluviijad KTK rakendamisel?
- Mis on käitumise tugikava koostamise juhendmaterjali tugevused, mis toetavad EKR õpilasele käitumise tugikava koostamist ja rakendamist?
- Missugused kitsaskohad võivad ilmnedä tugikava koostamise juhendmaterjali järgi EKR õpilasele käitumise tugikava koostamisel ja rakendamisel?

Metoodika

Lähtuvalt töö olemusest valisin eesmärgi saavutamiseks kvalitatiivse uurimismeetodi ning viisin läbi tegevusuuringu.

Valim

Töö raames koostasın juhendmaterjalıs väljatoodust lähtuvalt käitumise tugikavad kuuele põhikoolis õppivale emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilasele. Katsetamaks käitumise tugikava juhendit võimalikult eriilmeliste näidetega, lähtusin õpilaste valikul järgnevatest teguritest:

- esindatud on nii lastepsühhiaatri poolt RHK-10 kriteeriumide alusel enamasti lapseas alanud käitumis- ja tundeeluhäire (F90-F98) diagnoosiga õpilased kui ka õpilased, kellel puudub kliiniline diagnoos, kuid kelle sotsiaalne ja akadeemiline toimetulek on koolikeskkonnas häiritud talle omaste normikohasest erinevaks peetavate püsivate käitumuslike reaktsioonide tõttu (Jürjen & Schults, 2018; *RHK-10-V Psüühika- ja käitumishäired*, s.a.; Tropp, 2010);
- esindatud on erinevas klassitüübis õppivad õpilased (vähemalt üks õpilane tava-, tõhustatud toe ja eritoe klassist);
- esindatud on nii eksternaliseeritud kui internaliseeritud käitumisraskustega õpilased;
- esindatud on nii põhikooli I, II kui III aste.

Osalemine oli vabatahtlikkuse alusel ning iga juhtumi puhul arvestasin, et oleks nii lapse, lapsevanema kui tugikavasse kaasatud õpetajate nõusolek.

Tugikava koostamine saab alguse probleemi märkamisest (Jürjen, 2020). Juhtumite valikul lähtusin lisaks vestlustele klassijuhatajatega ka iseenda kokkupuutest õpilastega, kelle

puhul teadsin, et kooli ja klassi tasandi sekkumised ei ole osutunud piisavat efekti andnud meetoditeks ebakohase käitumise vähendamisel. Mitmekülgsete kogemuste saamiseks ning juhendmaterjalilis väljatoodu katsetamiseks erinevate emotsionaal- ja käitumisraskuste korral võtsin eesmärgiks ka valimi eriilmelisuse saavutamise.

Enne teiste asjaosalistega (lapsevanemad, laps, aineõpetajad) kontakteerumist ja nõusoleku saamist vestlesin iga valimisse esialgselt planeeritud õpilase klassijuhatajaga. Kokkusaamise üheks eesmärgiks oli saada kinnitust lapse piiratud käitumise hetkeseisust ja ulatusest, senirakendatud meetoditest ja nende tõhususest klassijuhataja hinnangul. Kuna indiviidikeskne lähenemine on otstarbekas juhul, kui õpilase käitumise toetamisel ei ole kooli ja klassi tasandil rakendatavad meetodid soovitava tulemuseni viinud (Gable et al., 1998; Jürjen & Schults, 2018), on seetõttu oluline eelnevalt välja selgitada lapse toimetulekut raskendava käitumusliku teguri olemasolu ning käesoleva ajani kasutatud meetmed, kinnitamaks tegevuskava koostamise vajalikkust ja olulisust. Et õpetaja roll tugikavade rakendamisel on määrava tähtsusega (Jürjen, 2020) ja temalt lisaressurssi nõudev, oli teiseks sihiks tutvustada käitumise tugikava põhimõtet ja olemust ning saada infot õpetaja valmisolekust ja motiveeritusest selle läbiviimisel. Nii selgus, et tugikava varasem läbiviimise kogemus oli ühel õpetajal; ülejäänud olid kuulnud tugikava mõistest, kuid ei teadnud, mida see endast täpsemalt kujutab.

Vestluse käigus õpetajatega sai kinnitust, et õpilased sobivad tugikavade läbiviimiseks. Samuti olid klassijuhatajad nõus osalema tugikavade läbiviimisel.

Tabelis 3 on välja toodud lühiülevaade valimisse võetud õpilastest lähtuvalt valikukriteeriumidest. Probleemi kirjeldusel on esitatud ka lapse psühhiaatrilise diagnoosi olemus (kui on) ning käitumisraskuse kategooria Achenbachi ja Edelbrocki järgi (eksternaliseeritud või internaliseeritud).

Et tekitada ülevaatlikumat arusaamist, kuidas võiks näha ühe tugikava koostamise käik, toon magistritöö käigus läbivalt näiteid KTK2 ehk Taavi tegevuskava (lisa 1) koostamisest.

Tabel 3. Valimi lühikirjeldus valikukriteeriumide põhjal

KTK number, lapse nimi (muudetud)	Vanus	Sugu	Kooliaste	Klassitüüp	Probleemi lühikirjeldus
KTK1 Priit (lisa 2)	8	P	I	Tavaklass	Eksternaliseeritud käitumine
KTK2 Taavi	9	P	I	Tavaklass	Eksternaliseeritud käitumine, diagnoositud hüperkineetiline häire.
KTK3 Jaagup (lisa 3)	12	P	II	Eritoe klass	Eksternaliseeritud käitumine, diagnoositud segatüüpi käitumis- ja tundeeluhäired.
KTK4 Kaarel (lisa 4)	11	P	II	Tõhustatud toe klass	Eksternaliseeritud käitumine, diagnoositud käitumishäire.
KTK5 Oskar (lisa 5)	13	P	II	Eritoe klass	Internaliseeritud käitumine, diagnoositud suhtlemishäire
KTK6 Anna (lisa 6)	13	T	III	Tavaklass	Internaliseeritud käitumine

Käesoleva magistritöö valimi hulgas on viis poissi ja üks tütarlaps. Erinevad allikad (Howarth & Fisher, 2005; Kõrgesaar, 2002; *RHK-10-V Psüühika- ja käitumishäired*, s.a.) toovad välja, et emotsionaal- ja käitumisraskusi esinebki enam poiste kui tüdrukute seas (suhtega 4:1). Tugikavadesse valitud õpilastest kahele (Jaagupile ja Oskarile) olen käesoleval hetkel ise õpetaja rollis ning seeläbi oli mul võimalus hinnata tugikavade läbiviimist nii koostaja kui rakendaja seisukohalt.

Mõõtvahendid

Andmete kogumiseks:

- viisin läbi tunnivaatlused õpilase probleemkäitumise analüüsimiseks. Esmaste vaatluste põhjal koostasid koostöös õpetajatega õpilastele KTK-d. Kogumaks andmeid tegevuskava efektiivsusest, viisin edaspidi läbi tunnivaatlused korra kuus;
- uuringu alguses ja lõpus viisin läbi intervjuud õpetajatega, lapsevanematega ja õpilase endaga. Intervjuu kuulub KTK koostamise ja rakendamise protsessi juurde, kuid

käesoleva magistritöö raames on antud meetod lisaks kasutusel ka ühe osana uurimisküsimustele vastuste saamiseks;

- käitumise muutumise kohta info saamiseks kogusin õpilase kohta kord kuus andmeid elektroonilisest õppeinfosüsteemist (jooksva perioodi õppeedukus, põhjused puudumised, teostamata kodutööd, kiitused-märkused).

Uurimuse protseduur

KTK koostamine toimub käesoleva töö autori eestvedamisel ning loomise protsessi on kaasatud lisaks kooli personal (lapse õpetajad) ja lapsega regulaarselt töötavad tugispetsialistid (kui on). Uurimus on jagatud järgnevateks osadeks:

- 1) Õpilaste valimine lähtuvalt etteantud kriteeriumidest;
- 2) õpetajate informeerimine ning nõusoleku küsimine KTK koostamiseks ja rakendamiseks;
- 3) õpilaste ja lapsevanemate informeerimine ning nõusoleku küsimine KTK koostamiseks ja rakendamiseks;
- 4) KTK koostamiseks vajalike andmete kogumine ja analüüs;
- 4) KTK vormistamine koostöös kõigi asjaosalistega;
- 5) tegevuskava rakendamine ning järjepidev protsessi hindamine, vajadusel kavadesse muudatuste koostamine ja sisseviimine;
- 6) KTK rakendamise perioodi lõppemisel tulemuste analüüs ning järelduste tegemine.

Et magistritöös kajastatud õpilased ei oleks ära tuntavad, on nende nimed muudetud ning tugikavades ei ole välja toodud õpilaste klassi. Käesolevas töös on kirjeldatud KTK juhendi piloteerimise käigus saadud tulemusi tugikava etappide kaupa.

Tulemused ja arutelu

KTK etapp I: probleemist eesmärgini

Tugikava koostamise vajadus saab alguse hetkest, mil õpetaja märkab, et õpilase käitumisraskusega toimetulekul ei anna piisavat efekti ükski senirakendatud meetoditest. Esmase vestluse käigus klassijuhatajatega sai probleemi olemasolu kinnitust kõigi valimisse määratud õpilaste puhul. Järgneva sammuna tuleb käitumine piiritleda. (Jürjen, 2020)

Valimisse osutunud õpilaste probleemi esmasel määratlemisel keskendusin KTK juhendmaterjali esimesele sammule, mille kohaselt tuleb kõige alguses välja selgitada õpilase

Tabel 4. Tugikavade probleemi esmane määratlemine

Tugikava nimi	Probleemi esmane sõnastus
KTK1 Priit	Priidul on õppetöö sooritamiseks oma kindlad töövahendid (kirjutamiseks, joonistamiseks, värvimiseks). Kui näiteks kirjutamisvahendi tina murdub töö tegemise ajal, hakkab Priit ennast toolil õõtsutama ning häälitsema. Seejärel hakkab katkiläinud kirjutusvahendit ettevaatlike liigutustega teritama või üritab murdunud tina tagasi asetada ja sellega edasi töötada. Kasutamiskõlbmatuks muutunud töövahendi asendamisest teisega keeldub häälega nutma hakates. Töövahendi ettevaatlikule teritamisele või parandamisele minev ajakulu takistab Priidul teistega samas tempos töötamast ning seetõttu tuleb tal kodus teha lisatööd pooleli jäänud ülesannete lõpetamisel.
KTK2 Taavi	Taavi soovib suulisel vastamisel kõige esimesena sõna saada. Kui õpetaja klassilt midagi küsib, tõstab Taavi käe ning samal ajal annab vastuse, ootamata ära oma korda. Kui Taavi saab teada, et tema vastus on vale, viskab ta töövahendid põrandale ja keeldub tunnis töötamast.
KTK3 Jaagup	Jaagup räägib ainetundides õpetaja ja klassikaaslaste selgituste ajal omi mõtteid vahele. Kui õpetaja klassilt midagi küsib, vastab ta kohe, ootamata ära oma korda.
KTK4 Kaarel	Kaarel teeb õppeülesandeid valikuliselt. Ta sooritab nii koolis kui kodus need tööd, mis tema jaoks ei nõua pingutust. Pingutust nõudvate ülesannete korral loobub kiiresti, paneb õppevahendid tunnis kokku ja keeldub edasi töötamast. Tööle tagasi suunamisel kasutab õpetaja suunas ebakohast sõnavara, lahkub klassiruumist ust paugutades. Õppematerjalid on sageli kodus.
KTK5 Oskar	Oskar räägib ainult juhtudel, kui on vaja vastata konkreetsele õppetööd puudutavatele küsimustele ning ta on oma vastuses kindel. Enda istekohalt ta omaalgatuslikult päeva jooksul ei liigu. Õppetöövälistel teemadel ei suhtle klassikaaslaste ega õpetajatega. Kui suulisel vastamisel pole Oskar oma vastuses kindel, ta tardub ja ei lausu midagi. Kuna õpilane ei anna märku oma abivajadusest, võib tal jääda mõni ülesanne klassis või kodus sooritamata, mõjutades negatiivselt tema õppeedukust.
KTK6 Anna	Anna on ainetundides vaikne, hoiab tahaplaanile ning ei näita üles aktiivsust tunnis osalemisel näiteks käetõstmisega või arvamuse avaldamisega. Ta ei palu abi raskustesse jäämisel ja seetõttu jäävad Annal tema jaoks raskemad kodused tööd sooritamata, mõjutades õppetulemusi.

Järgmisena tuli välja mõelda, missugune õpilase käitumisviis avaldaks positiivset mõju tema toimetulekule ning see eesmärgistada. Selleks on tugikava juhendmaterjalis esitatud koostajale toetav küsimus: „Milline lapse tegutsemisviis tagaks tema parema toimetuleku?“ (Jürjen, 2020)

Taavi puhul tõi õpetaja vastuseks, et Taavi ei tohiks suulisel vastamisel õpetajale ega klassikaaslastele vahele segada. Kuna tugikava keskendub positiivsele, tuleb ka ootustel käitumisele lähtuda sellest, mida lapsel tuleb teha, mitte tuua välja, kuidas ta ei tohiks käituda.

Samuti keskendus õpetaja vastuse andmisel teistele (klassikaaslastele ja õpetajale) peale Taavi enda. Eesmärk peab olema lapsest lähtuv ja olema tema tervikliku toimetuleku jaoks määravalt oluline ning tähenduslik (Jürjen, 2020). Koostöös klassijuhatajatega sõnastasime igale õpilasele esialgsed eesmärgid (tabel 5):

Tabel 5. *Tugikavade eesmärgi esmane sõnastus*

Tugikava nimi	Eesmärgi esmane sõnastus
KTK1 Priit	Õpilane kasutab klassis olevaid varutöövahendeid, kui enda omad muutuvad kasutamiskõlbmatuks.
KTK2 Taavi	Õpilane käitub ainetundides suulise vastamise situatsioonis teisi arvestavalt.
KTK3 Jaagup	Õpilane järgib tundides vastamiskorra kohta käivaid klassireegleid.
KTK4 Kaarel	Õpilasel on igaks õppetunniks vajalikud õppevahendid kaasas ning teeb kaasa talle jõukohastatud ülesandeid.
KTK5 Oskar	Õpilane osaleb aktiivselt õppetöös ning suhtleb õppetööd puudutavatel teemadel õpetajate ja klassikaaslastega.
KTK6 Anna	Õpilane küsib õppetöös esinevate raskuste korral õpetajalt abi.

Probleemi ja eesmärgi sõnastusega on tugikava koostamisel pandud paika konkreetne raamistik, mis aitab keskenduda eesootavale sammule ehk lapse kindlalt määratletud häirivast tegutsemisviisist lähtuvate andmete kogumisele. Nii käitumise tugikava juhendmaterjal is kui seda toetavas magistritöö teoreetilises osas on välja toodud, et probleemkäitumise kohta objektiivseima ja ülevaatlikuima info saamiseks on otstarbekas kasutada andmete kogumisel nii otsese kui kaudse hindamise viise (Dunlap & Fox, 2009; Gable et al., 1998; Jürjen, 2020; Martella et al., 2012).

KTK juhendmaterjal toob õpilase käitumise ja selle muutuse otsese hindamise meetodina välja vaatluse (Jürjen, 2020). Ainetundides õpilaste vaatluste käigus keskendus tugikava koostamise aluseks oleva ebakohase käitumise ilmnemisele (Taavi puhul hetkedele, mil õpetaja esitas õppetöö käigus küsimusi) ning kestusele; probleemkäitumisele vahetult eelnevale ja järgnevale käitumisele. Samuti märkisin üles, kes olid kohal, kui käitumine toimus ja kuidas nemad reageerisid. Veel jälgisin ka ökoloogilisi tausttegeureid: kas laps on piisavalt magada saanud, kas tal võib olla nälg, tunneb end tõbiselt, tunniplaanis oli ootamatu muudatus vms. Antud tegurite olemasolu ja ulatuse hindamine võimaldab otsustada, kas need on püsivad ja otseselt seotud ebakohase käitumise tekkega, et neid vajadusel tegevuste

planeerimisse kaasata (Fox & Duda, 2015). Gonzalez ja Brown (2015, lk 6) toovad tugikava õnnestumise „otsustava eeldusena välja õpilase hindamise keskkonnas, kus häiriv käitumine aset leiab.“ Ka McClean ja Grey (2012) kirjeldasid, et kui käitumise hindamine viiakse täielikult läbi lapse ebakohase reaktsiooni vallandumise keskkonnast eemal (näiteks psühholoogi või arsti kabinetis), vähendab see plaani tõhusust.

Kaudne hindamine võimaldas saada infot erinevatest allikatest: elektroonilise õppeinfosüsteemi kaudu sain teavet õpilase jooksva õppeaasta õppetulemuste, kiituste-märkuste, puudumiste ja sooritamata kodutööde kohta leiduvat infot. Infot kogusin ka lapse kohta saadaval olevatest dokumentidest: individuaalse arengu jälgimise kaartidest, iseloomustustest, Rajaleidja spetsialistide kokkuvõtetest.

Lisaks viisin läbi intervjuu lapsevanemate ja lastega. Nii sain ma näiteks Jaagupi vanemalt teada, et lapsepoolne teiste jutule vahele segamine tekitab ka kodus probleeme; Kaarli vanem tõi välja, et lapsega koduste tööde ühine sooritamine on raskendatud, kuna Kaarlit tekib kiiresti tõrksus ja vastumeelsus, mille korral teda õppetööle ümber veenda on raske; Anna ja Oskari puhul selgus, et mõlemad ei küsi ka koduse õppimise juures tuge. Lapsevanema kaasamist peetakse tugikavas oluliseks, kuna võimaldab saada lapse kohta infot teda reeglina kõige paremini tundvalt isikult ning toetab täpsustunud infoga tugikava rakendamist (Fox ja Duda, 2015).

Vestluse käigus lapsega oli võimalik koguda näiteks infot teda huvitavate ja motiveerivate tegurite kohta, sest tugikava õnnestumise üheks eelduseks on ka selle vastuvõetavus õpilase enda jaoks (Fox & Duda, 2015). Samuti tekkis ülevaade lapse vaatenurgast õppetööd raskendavatest asjaoludest: näiteks Taavi teatas, et tema peab esimesena saama vastata, kuna siis õpetaja näeb, et ta teab ise vastust, mitte ei arvaks, et ta vastab õigesti klassikaaslase järgi.

Andmete kogumisele järgnes nende mõtestatud analüüs (KTK samm 3). Tugikava juhendmaterjalis on selleks välja toodud käitumise funktsiooni analüüs (KFA) ja biopsühhosotsiaalse analüüsi mudel.

Taavit jälgides suunasin oma tähelepanu hetkedele, mil õpetaja esitas õppetöö käigus küsimusi. Nii märkas, et ligikaudu pooltel vastamiskordadel Taavi tõstis käe ning samaaegselt hõikas ka vastuse; ülejäänud kordadel aga jäi ootama, millal õpetaja vastamiseks korralduse annab. Kui Taavi tõstis käe ja vastas samaaegselt, kuid õpetaja ignoreeris seda või tuletas meelde reeglit vastamisel, võis ta keelduda valjuhäälselt edasisest tööst, rebida puruks oma töölehe, loopida laualt maha oma töövahendid (mille peale sai ta õpetajalt negatiivset

kinnitust ja tähelepanu oma käitumise kohta). Kui õpetaja andis Taavile õiguse vastata käe tõstmise ajal või arvestas tema vastust, mille ta andis ilma selleks korraldust saamata, sai tund samas tempos edasi minna (õpetaja oli Taavit tähele pannud, kuna reageeris tema käitumisele mõlemal juhul). Kui vastata sai klassikaaslane, reageeris Taavi olukorrale näiteks enda töövahendeid põrandale lükates või vastata saanud õpilase laua juurde liikudes ja tema asjad põrandale lükates. Iga Taavi jaoks ebasobivalt lõppenud olukorra järgselt ta keeldus edasisest õppetööst (nt asetas pea lauale ja ei reageerinud õpetajale, hakkas joonistama) keskmiselt 3-4 minutiks ning iga kord õpetaja vastas tema käitumisele kas last tööle tagasi suunates, noomides, keelates. Martelli jt (2012) järgi märkisin nende tegurite omavahelise seose järgnevalt (tabel 6):

Tabel 6. Käitumise funktsiooni selgitamine

Käivitav sündmus	Eelnev sündmus	Käitumine	Tagajärg
Õpetaja ignoreerib vastust	kui Taavi vastab õpetaja esitatud küsimusele selleks korraldust saamata	Rebib töölehe puruks	Saab õpetajalt tähelepanu (neg. tagasisidena), keeldub kaasa töötamast
Taavi klassikaaslane saab loa vastamiseks	kuigi Taavi annab vastamissoovist käe tõstmisega märku	Loobib vastata saanud klassikaaslase töövahendid laualt maha	Saab õpetajalt neg. tagasiside, keeldub kaasa töötamast
Taavi saab vastamiseks loa ja vastab õigesti	kui Taavi annab vastamissoovist märku käe tõstmisega	Jääb oma kohale	Saab õpetajalt kiita ja töötab tunnis kaasa
Õpetaja reageerib Taavi õigele vastusele seda kinnitavalt	kui Taavi vastab õpetaja esitatud küsimusele selleks korraldust saamata	Jääb oma kohale	Saab õpetajalt tähelepanu oma vastuse eest, töötab kaasa

Eeltoodud järjestuse esitamine võimaldab Martelli jt (2012) hinnangul teha otsuse lapse käitumise funktsiooni kohta. Taavi puhul sain järeldada, et ta töötab tunnis rahumeelselt edasi siis, kui õpetaja on märganud tema korrektset vastust, olenemata vastuse andmise viisist. Kui õpetaja ei arvesta tema ebakohasel viisil antud vastust või ei küsi Taavit, kui ta korrektselt käe tõstes oma vastamist ootab, tekivad ebakohased reaktsioonid õpetaja tähelepanu saamiseks.

Lähtuvalt andmete analüüsist jõuab tugikava koostamine hüpoteesini ehk õpilase probleemkäitumise põhjuse oletuseni, mis sisaldab infot käitumise funktsiooni kohta ning

toob välja teguri, mis hoiab probleemi alal. Hüpotees on oluline, kuna see aitab planeerida tegevusi eesmärgi suunas liikumisel. (Gable et al, 1998; Jürjen, 2020) Hüpoteesi sõnastamisel said minu jaoks toetavaks teguriks eelnevalt läbimõeldud käitumise funktsioonide selgitamised, mis andsid vajaliku suuna kätte. Lähtuvalt teostatud andmete kogumisest ja analüüsist püstitasin õpilastele järgnevad tööhüpoteesid ning sõnastasin häirivat käitumist alal hoidvad tegurid (tabel 7):

Tabel 7. Tugikavade koostamiseks püstitatud tööhüpoteesid ja probleemi alal hoidvad tegurid

Tugikava	Tööhüpotees
KTK1 Priit	Priidu käitumise funktsiooniks on õpetaja tähelepanu pööramine olukorrale (töövahendi kasutamiskõlbmatuks muutumine töö sooritamise ajal), millega toimetulekuks tal endal vahendid puuduvad. Probleemi alalhoidev tegur on soov kindlate vahenditega tööd jätkata ning soovimatus varutöövahendeid kasutada.
KTK2 Taavi	Taavi käitumise funktsiooniks on soov saada õpetajalt positiivset tähelepanu ning tagasisidet. Probleemi alalhoidev tegur on soov olla vastamistes kõige esimene ning raskus kontrollida oma tundeid, impulsse ja käitumist, kui ta seda ei saa.
KTK3 Jaagup	Jaagupi käitumise funktsiooniks on saada õpetajalt positiivset tagasisidet enda teadmiste kohta, mida ta väljendab suuliselt. Probleemi alalhoidev tegur on soov vastata teistest kiiremini enda korda ootamata.
KTK4 Kaarel	Kaarli käitumise funktsiooniks on vältida pingutust nõudvaid ülesandeid õppetöös. Probleemi alalhoidev tegur on puudulikud õpioskused ja –harjumused.
KTK5 Oskar	Oskari käitumise funktsiooniks on sooritada õppeülesanded eksimusteta ja vältida sotsiaalset suhtlust. Probleemi alalhoidev tegur on hirm eksida ning vastata küsimustele, millele õpikust vastust ei leia ning puudulik sotsiaalse suhtluse algatusvõime.
KTK6 Anna	Anna käitumise funktsiooniks on soov vältida tähelepanu keskmes olemist nii vastamisel kui abi palumisel. Probleemi alalhoidev tegur on madal enesekindlus ning kartus abi paluda.

Analüüsi järgselt liigutakse tugikava juhendmaterjali kohaselt tagasi selle koostamise algusesse ning vaadatakse üle esialgne probleem ja eesmärk, millega seniajani on tegutsetud (KTK tegevussamm 4). Eesmärgipäraselt läbi viidud andmete kogumine ja analüüs võimaldab nüüdseks konkretiseerida probleemkäitumist ja soovitud resultaati. (Jürjen, 2020)

Taavi esialgse probleemkäitumise ja eesmärgi ülevaatamisel oli selge, et see vajab täpsustamist. Algselt märkisin klassiõpetajaga koostöös, et laps vastab alati õpetaja esitatud

küsimusele paralleelselt käe tõstmisega. Andmete kogumise käigus selgus, et enamvähem pooltel juhtudel Taavi tõstab käe ja ootab õpetaja lubavat korraldust vastamiseks. Samuti puudus varasemalt info selle kohta, et soovides kiiresti vastust anda, aimas ta küsimuse alguse põhjal, mida õpetaja soovib teada ning seetõttu võis esitada kiirustades vale vastuse.

Ka enda õpetatava lapse puhul on õpetaja pilgu läbi vaadates olukord vaatlejast erinev. Nii näiteks ühte enda õpilast (Oskarit) kõrvaltvaataja pilguga jälgides märkas ma, kuidas ta jääb töö sooritamise käigus raskuste tekkimisel seisakusse ning ühte punkti silmitsema, tõstmata kordagi pead õpetaja suunas või üritamata harjutusega edasi minna. Last õpetades ma antud täpsusega seda momenti ei olnud tähele pannud. Tugikava juhendmaterjal võiks seega lisaks kirjeldada õpetaja ja vaatleja rollis olemise erinevusi käitumise jälgimisel, et näiteks oma klassi õpilasele tugikava koostades ei lähtutaks ainult õpetaja vaatenurgast käitumise kirjeldamisel ja analüüsimisel.

Kuigi tugikava juhendmaterjal toob välja, et probleemi ja eesmärgi konkretiseerimine on pigem soovitud samm, siis lapse kohta täpsustunud andmete alusel tekkinud ülevaate järel läksid selle töö raames koostatud tugikavadel peaaegu kõigi juures esialgselt ülesse märgitud probleemid ning eesmärgid kohandamisele (tabel 8). Kuna tugikava koostamise protsess on ressursimahukas, tasub selle tõhususe tõenäosuse suurendamiseks uue pilguga üle kontrollida nii probleemi kui eesmärgi esialgse sõnastuse täpsus ja hinnata üle eesmärgi jõukohasus lapsele.

Tabel 8. *Probleemi ja eesmärgi täpsustatud sõnastus tugikavade lõikes*

Tugikava nimi	Probleemi ja eesmärgi täpsustatud sõnastus
KTK1 Priit	<p>Probleem: Priidul on õppetöö sooritamiseks oma kindlad töövahendid (kirjutamiseks, joonistamiseks, kustutamiseks, värvimiseks). Kui näiteks kirjutamisvahendi tina murdub töö tegemise ajal, hakkab Priit ennast toolil õõtsutama ning häälitsema. Seejärel hakkab katkiläinud kirjutusvahendit aeglaselt ettevaatlike liigutustega teritama või üritab murdunud tina tagasi asetada ja sellega edasi töötada, saates enda tegevust häälitsustega. Kasutamiskõlbmatuks muutunud töövahendi asendamisest teisega keeldub nutma hakates.</p> <p>Töövahendi ettevaatlikuke teritamisele või parandamisele minev ajakulu takistab Priidul teistega samas tempos töötamast ning seetõttu tuleb tal kodus teha lisatööd pooleli jäänud ülesannete lõpetamisel. Olukordi, kus Priidu töövahend muutub töötamise hetkel kasutamiskõlbmatuks, esineb keskmiselt 10 korda nädalas.</p> <p>Eesmärk: õpilane kasutab klassis olevaid varutöövahendeid, kui enda omad muutuvad kasutamiskõlbmatuks.</p>

KTK2 Taavi	<p>Probleem: Taavi soovib suulisel vastamisel kõige esimesena sõna saada. Kui õpetaja klassilt midagi küsib, siis umbes pooltel juhtudel ta tõstab käe ning jääb ootama oma korda. Pooltel juhtudel tõstab käe ning samal ajal annab vastuse, ootamata ära oma korda. Kui tal on käsi püsti ja ta ei saa esimesena sõna, võib ta visata enda töövahendid pörandale või liikuda vastamisvõimaluse saanud klassikaaslase laua juurde ja lükata tema asjad laualt maha. Kui Taavi tõstab käe enne küsimuse lõpuni kuulamist, võib tähele panna seda osaliselt ning seetõttu mõista küsimust ekslikult ja vastata valesti. Kui Taavi saab sõna, aga tema vastus on vale võib ta visata oma töövahendid pörandale ja keeldub tunnis töötamast. Probleem esineb kõigis ainetundides, kus õpetaja esitab suuliseks vastamiseks küsimusi.</p> <p>Eesmärk: õpilane käitub ainetundides suulise vastamise situatsioonis teisi arvestavalt.</p>
KTK3 Jaagup	<p>Probleem: Jaagup soovib olla õppetöös edukas ning tahab, et õpetaja teda teadmiste eest tunnustaks. Kui õpetaja või klassikaaslased selgitavad ainetunnis Jaagupile tuttavat teemat, räägib ta oma teadmisi ja mõtteid teiste jutule vahele. Kui õpetaja klassilt midagi küsib, siis ta vastab kohe, ootamata ära oma korda.</p> <p>Probleem ilmneb kõigis ainetundides, kus tuleb suuliselt vastata. Õpetaja ja klassikaaslaste jutule vahelerääkimist esineb keskmiselt 45-50 korda ainetunnis.</p> <p>Eesmärk: õpilane järgib tundides vastamiskorra kohta käivaid klassireegleid: väljendab oma vastamissoovi käe tõstmisega; ootab vastamisel oma järge; räägib siis, kui saab selleks loa.</p>
KTK4 Kaarel	<p>Probleem: Kaarel teeb õppetülesandeid valikuliselt. Ta sooritab nii koolis kui kodus need tööd, mis tema jaoks ei nõua pingutust. Pingutust nõudvate ülesannete korral loobub tunnis kiiresti, paneb õppevahendid kinni ning keeldub edasi töötamast. Õppeülesannete sooritamisel iseseisvalt abi ei palu ning pakutud abi vastu ei võta. Õppetööle tagasi suunamisel kasutab õpetaja suunas ebakohast sõnavara, võib loopida töövahendid pörandale, lahkuda klassist. Õppematerjalid on sageli kodus.</p> <p>Eesmärk: õpilasel on igaks õppetunniks vajalikud õppevahendid kaasas ja lauale asetatud ning lahendab talle jõukohastatud ülesandeid koolis ja kodus.</p>
KTK5 Oskar	<p>Probleem: Oskar räägib ainult juhtudel, kui on vaja vastata konkreetsele õppetööd puudutavatele küsimustele ning ta on oma vastuses kindel. Sotsiaalne suhtlus õpetajate ja klassikaaslastega koolis puudub. Enda istekohalt ta omaalgatuslikult päeva jooksul ei liigu.</p> <p>Kui Oskaril tekivad raskused kirjaliku ülesande sooritamisel, jääb ta ülesannet silmitsema. Kui suulisel vastamisel pole ta oma vastuses kindel, ei lausu ta midagi. Mõlemal eeltoodud juhul laps tardub ja ei reageeri ka mitteverbaalselt. Kuna õpilane ei anna märku oma abivajadusest, võib tal jääda mõni ülesanne klassis või kodus sooritamata, mõjutades negatiivselt tema õppeedukust.</p>

	Eesmärk: õpilane väljendab enda soove ja vajadusi (sh abivajadust tunnis ülesannete lahendamisel) ning algatab lihtsamaid ühistegevusi (nt lauamängude mängimine) klassikaaslastega.
KTK6 Anna	<p>Probleem: Anna on ainetundides vaikne, hoiab tahaplaanile. Ta ei näita üles aktiivsust tunnis osalemisel näiteks käetõstmisega või arvamuse avaldamisega. Kui on vaja klassi ees vastata, räägib vaikselt ja hoiab pilgu maas. Vastust mitte teades vaikib. Ta ei palu abi raskustesse jäämisel õpetajatelt ega klassikaaslastelt ja seetõttu jäävad Annal tema jaoks raskemad kodused tööd sooritamata, mõjutades negatiivselt tema õppetulemusi.</p> <p>Eesmärk: õpilane osaleb aktiivselt õppetöös (seda täpsustavad alaeesmärgid: õpilane osaleb õppetööd puudutavates grupitöodes klassikaaslastega; õpilane pöördub õppetöös tekkivate raskuste korral vastava aineõpetaja poole; õpilane vastab oma kohalt õpetaja küsimusele selge häälega).</p>

KTK etapp II: eesmärgist tegevuskavani

Lähtuvalt KTK juhendmaterjalist toimub käesoleva etapi käigus nende tegevuste valimine ja ajastamine, läbi mille hakatakse kujundama õpilase käitumist. Lisaks määratakse inimesed, kelle vastutusalasse tegevuste sooritamine jääb. (Jürjen, 2020) Tegevuste märkimisel on oluline hoolitseda selle eest, et iga tugikava sisaldaks endas nii proaktiivseid kui reaktiivseid strateegiaid (Fox & Duda, 2015; Jürjen, 2020).

Probleemkäitumist ennetavate ehk proaktiivsete meetoditena kasutasin näiteks mudelõpet, rollimängu, soovitud käitumise tunnustamist, füüsilise keskkonna kujundamist, õppetöö sisu ja vormi kujundamist. Minahan ja Rappaport (2018) toovad välja, et meetodite valikul tuleb arvestada nende jõukohasusega lapsele. Eksternaliseeritud laste puhul saab samade autorite kirjelduse põhjal arvesse võtta, et käitumine, millega asendatakse ebakohane reaktsioon, peab õpilase jaoks sama eesmärgi täitma, mida ta soovis ebakohase käitumisega saavutada (näiteks Taavi puhul õpetaja positiivse tähelepanu ning tagasiside saavutamine).

Taavile meeldib tegutsemine ja mängulisus ning seetõttu rakendasin temaga mudelõpet ja soovitud käitumise tunnustamist. Et uus käitumine oleks võimalikult täpselt mees, kohtusin lapsega üks päev enne tugikava rakendamise algust klassikeskkonnast eraldi ruumis, võimaldamaks talle segavatest stiimulitest eemal uue käitumise harjutamist. Eelnevalt oli vanemaga ja õpetajaga kokku lepitud, et lapsele võimaldatakse eraldi märkmik tugikavaga seotud tegevuste jaoks, mille ta kaasa võttis. Esmalt rääkisime läbi, mida me tegema

hakkame, kuidas see avaldab mõju lapsele endale, tema klassikaaslastele, õpetajale ja vanematele.

Järgnevalt esitasin mina lapsele oodatud käitumise (istusin õpilase laua taha, asetasin märkmiku ettenähtud kohale laual ning samm-sammult rääkisin ja näitasin soovitud käitumise ette). Seejärel sai laps võimaluse harjutamiseks. Iga harjutuskorra järel andsin Taavile tagasisidet tema soorituse kohta. Näiteks esimesel korral ta tõstis käe, kuid ei jäänud ootama, millal ma talle vastamiseks loa annan. Niimoodi harjutasime korduvalt koos tagasisidega läbi nii olukorra, kus õpetaja küsib last ja selle, kus õpetaja teda ei küsi.

Seejärel sõnastasime koos õpilasega lihtsad meeldetuletused punktidenä, mille kleepisime väljatrükituna Taavi märkmikkuse, et ta saaks vajadusel kiiresti nende juurde tagasi pöörduda. Näiteks sisaldas see infot tunnis vastamise kohta: kuulan õpetaja küsimuse lõpuni; tõstan käe, kui tean vastust; vastan siis, kui õpetaja mind küsib.

Taavi jaoks oli väga oluline näidata oma klassiõpetajale, kui ta teab vastust õpetaja esitatud küsimustele. Et õpetaja märkaks seda, andis ta vajadusel ebakohase käitumisega endast märku. Seetõttu leppisime klassiõpetajaga kokku, et ta annab Taavile kokkulepitud käeviipega (ülesthõstetud põial lapse suunas) teada, et on lapse vastamissoovi ja seeläbi teadmisi märganud ning tunnustab seda läbi žesti. Ka selle olukorra harjutasime Taaviga läbi ning kleepisime väljatrükituna tema märkmikusse meeldetuletuseks.

Priiduga me mängisime samamoodi päev enne tugikava algust läbi, kuidas käituda hommikul enne esimest tundi ning kontrollida, et kirjutusvahendid oleks töökorras ja teritatud. Samuti ka olukorra, mida teha siis, kui näiteks pliiatsitina katki läheb. Kaarli puhul läksid koostöös klassiõpetajaga õppeülesanded jõukohastamisele.

Et mõlemal internaliseeritud lapsel tekiks rohkem sotsiaalseid kontakte ja suhtlusvõimalusi, võtsime Anna ja Oskari puhul õpetajatega ühe meetodina kasutamisse suhete kujundamise. Nii näiteks oli mõlema õpilase tugikavadesse toodud sisse sõltuvalt lapsest 2-4-liikmelistes meeskondades osalemine ning etteantud rolli täitmine seal (vähendamaks passiivseks jäämise võimalust); Oskari tugikava sisaldas ka näiteks kaardi- ja lauamänge. Annale lisandus enesemonitooring ning ta hakkas ainetundides registreerima oma käitumises positiivseid sündmusi.

Reaktiivsete ehk lapse eesmärgipärase käitumise tunnustamisele keskendunud meetodite ja preemiate valikul olid eriti nooremad õpilased innukad neile motiveerivaid lahendusvariante pakkuma. Taaviga leppisime kokku punktisüsteemi. Selleks kleepisin igal nädalal tema märkmikusse uuele lehele järgneva nädala tunniplaani. Õpetaja lisas vastavale

Saamaks infot tegevuskavade edenemise kohta, määrasin vahe- ja lõpphindamiste toimumise ajad ning tegevuskava osapooltega omavahelise infovahetuse aja ja viisi. Tugikava koostamise juhendmaterjal ei sisalda infot hindamiste toimumise orienteeruvate soovituslike ajavahemiku kohta. Et käitumise muutus võtab ka tõhusate sekkumiste korral aega (Bambara et al., 2009), kuid eesmärgist kõrvalekaldumise korral vajab tegevuskava võimalikult kiiret sekkumist ja kohandamist (Jürjen, 2020), otsustasin kõigis tugikavades teostada vahehindamised iga kahe nädala tagant ning põhjalikumad lõpphindamised viia läbi üks kord kuus. Lõpphindamiste toimumise aja ühildasin tegevuskavade vahe-eesmärkide saavutamiseks.

Kõigi kuue tugikava lõpptulemuseni jõudmiseks sai määratud ajavahemikuks kolm kuud.

Tugikavade dokumenteerimisel lähtusin KTK juhendmaterjalis pakutud näidisvormist (tabel 2). Kuigi käitumise tugikaval ei ole kindlat ettemääratud vormi (Jürjen, 2020), koostasin käesoleva töö raames kõigile õpilastele tugikava juhendmaterjali ühe ja sama struktuuri alusel. Kuna tegemist oli minu enda jaoks esimeste reaalset läbi viidavate tugikavadega ning pidin samaaegselt tegelema kõigi kavadega korraga, võimaldas ühesugune struktuur hõlpsamat orienteerumist ja ülevaate saamist kavadest nende läbiviimise käigus.

KTK etapp 3: kavast tegudeni

Kui tugikava on koostatud, järgneb sellele kava reaalne rakendamine (KTK tegevussamm 6). Juhendmaterjalis on toodud rakendamise oluliste faktoritena läbiva toe pakkumist ning järjepidevust plaanist kinnipidamisel (Jürjen, 2020).

Tugikava koostamine on ressursimahukas protsess: ainuüksi andmete kogumise protsessile võib kuluda erinevate uurimuste põhjal 3-20 päeva (Crimmins & Farrell, 2006). Käesoleva töö raames sai tugikavade koostamine alguse novembris 2019 õpilaste valikuga ja kõigi osapoolte nõusolekute saamisega ning reaalse rakendamiseni jõuti jaanuaris 2020. Tugikava rakendamise ajaks on seega koostajal põhjalik eeltöö tehtud, dokument kirjalikult vormistatud, kõigile osapooltele nende ülesanded ja vastutusvaldkonnad tähtajaliselt määratud ning täpselt selgeks tehtud. Siiski vajavad osapooled kava reaalset rakendamisel tuge (Jürjen, 2020; Oram, et al., 2016).

Kuigi tegevuskava fookus on suunatud õpilasele, kelle käitumise kujundamise nimel dokument koostatakse, langeb sageli kõige suurem koormus õpetajale ja seda eelkõige

tegevuste rakendamise alguses, mil muudatusi hakatakse realselt ellu viima (Collier-Meek, Sanetti & Boyle, 2019; Jürjen, 2020). Eeltoodud arvesse võttes uurisin käesoleva töö raames kõigi tegevuskavade osapoolte toimetulekut ja toevajadust kavade läbiviimise esimese nädala jooksul igal tööpäeval. Alates teisest nädalast vähendasin tagasisidestamise ulatust sõltuvalt osalejate individuaalsest toimetulekust ja toevajadusest järk-järgult kuni ühe korrani nädalas.

Taavi õpetajal kulus esimene nädal uue rutiiniga sisseelamiseks. Meeldetuletamist vajab nii lapse käetõstmisele igal korral ülestõstetud pöidlaga reageerimine kui asjaolu, et märkmikusse lähevad ainult positiivsed kommentaarid ning last tagasisidestades ebaõnnestumisele ei keskendu. Õpetaja toetamisel lähtusin juhendmaterjalis soovitatust ning koostas vajalikku infot sisaldava märkmepaberi, mis laua äärel asetatuna toetaks kokkulepitud sammude meeldetuletamist.

Kuigi tegevuskavade koostajana teadsin väga täpselt, mida ja millal ma tegema pean, kujunes mulle eksternaliseeritud raskusega õpilase (Jaagupi) tugikava algus keeruliseks ja segadusttekitavaks. Tunni andmine kogu klassile ning samaaegselt tugikava koostatud õpilase kavas määratletud reageeringute jälgimine, õigel hetkel neile reageerimine, õpilase vahetu tagasisidestamine, vajadusel korrektse reageeringu meeldetuletamine, enda jaoks olukordade ülesmärkimine hilisemaks tagasisidestamiseks ja tugikava käigu jälgimiseks muutis koormuse suuremaks ning esialgu tekitas tunde, et ma ei ole võimeline seda kõike täpselt järgima. Nagu Taavi õpetajat, toetas ka mind laua äärel asetatud märkmepaber, mille juurde sai hõlpsasti tundi andes pöörduda. Internaliseeritud raskustega õpilase (Oskari) tugikava jälgimine oli hõlpsam: kuna õpilasel oli oluliselt vähem käitumuslikke reaktsioone, vajab peamist meeldetuletamist õigel hetkel vastavalt läheneda.

Domitrovich jt (2008) on välja toonud, et õpetaja, kel on vähene kogemus sekkumiste läbiviimisel, võib tunda tegevuskava rakendamise käigus ebakindlust ja ärevust ning seeläbi vajada sagedasemat tagasisidestamist. Tugikavade läbiviimisel osalenud õpetajate seast oli varasem kogemus Priidu õpetajal ning temal sujus kava järgimine algusest peale hõlpsamalt. Lisaks panustas ta tugikava läbiviimisse suuremas ulatuses kui teised (näiteks võttis enda peale suhtluse vanemaga).

Tugikavade rakendamise alguse tihe protsessi jälgimine võimaldas varakult märgata raskusi, millesse peaks võimalikult kiiresti sekkuma. Nii selgus, et õpilastest kujunes kõige keerulisemaks tugikavade algusperiood Jaagupile ja Taavile. Kuigi Taaviga sai päev enne kava rakendamist läbi harjutatud, mida on vaja teha, vajab selle täpne järgimine esialgu siiski meeldetuletamist. Seega mängisime esimesel päeval uuesti koos märkmikuga eraldi

keskkonnas läbi tegevused, mis meenusid lapsele kiiresti. Seejuures rõhutasin rohkem märkmiku juurde tagasipöördumise võimalust. Tagantjärele hinnates oleks last toetanud rohkem see, kui ta oleks saanud peale esialgset ühist harjutamist kohe hakata rakendama tegevusi klassiruumis. Jaagupiga tekkis uue käitumise harjutamisel juurde üks segav faktor: kui õpilane segas õpetajale või klassikaaslasele tunni ajal vahele ning õpetaja seejärel osutas meeldetuletavalt klassis vastamise reeglile, hakkas Jaagup ennast vabandades põhjendama oma käitumist. Seetõttu tekkis olukord, kus õpilase ebakohane reageering nõudis eelnevast veel rohkem tähelepanu. Õpilasega individuaalselt vesteldes tundis ta, et verbaalne meeldetuletus on suunatud ainult talle ning kogu klass saab seeläbi aru, et ta on midagi valesti teinud. Seega lisasime lapse poolt joonistatud kokkuleppelise märgi õpilase laua äärel, millele näpuga osutamine tähendas reegli meeldetuletamist tema jaoks nii, et teised klassikaaslased ei kuule. Lähtuvalt õpilase paiknemisest klassiruumis oli lahendus võimalik ning omas toetavat mõju lapsele.

Lapsevanematest tundis Kaarli ema kõige suuremaid raskusi tugikava alguses. Kuna tugikava käigus koostati koostöös vanemaga õpilasele kindel päevakava, mis oli mõeldud rakendamiseks nii koolis kui kodus, nõudis uue rutiini sisseharjutamine järjekindlust ja kannatlikkust, sest laps väljendas teatud hetkedel vastumeelsust või üritas kokkulepitud kellaega nihutada, kui tal oli hetkel näiteks mõni meeldivam tegevus käsil.

KTK juhendmaterjal toob välja, et tugikava rakendamise ajaga paralleelselt toimub selle täitmise ja tulemuslikkuse monitoorimine vahe ja/või lõpphindamiste kaudu (tegevussamm 7), mis võimaldavad koguda infot tugikavas kokku lepitud tegevuste rakendamise täpsuse kohta ning annavad objektiivset tagasisidet nende tulemuslikkusest (Jürjen, 2020).

Kuna EKR õpilase käitumise korrigeerimine võtab aega (Bambara et al, 2009) ja protsessi käigus toimuvad väikesed muutused võivad ilma täpsema analüüsimiseta märkamatuks jääda (Jürjen, 2020) ning tekitada eksliku tunde, et muudatust ei toimu, otsustasin tegevuskavades teostada iga kahe nädala tagant vahehindamised ning kord kuus viia läbi põhjalikumad lõpphindamised. Tugikava koostamise juhendmaterjal on hindamiste teostamiseks välja toodud toetavad küsimused, millele vastamise käigus on võimalik hinnata tugikavade hetkeseisu:

- „Kas otsuste tegemiseks on piisavalt infot?;
- Kas seatud eesmärk on realistlik?;
- Kas valitud tegevused saavad põhimõtteliselt soovitud tulemuseni viia?;
- Kas valitud tegevusi tegelikult ka ellu viiakse?;
- Kas liigutakse sõnastatud eesmärgi saavutamise suunas?“ (Jürjen, 2020)

Kogumaks andmeid Jaagupi vahehindamiseks, loendasin ühe päeva jooksul tundides esinevate vahelesegamiste arvu. Nii oli mul võimalik teada saada esimesel vahehindamisel kaks nädalat peale tugikava algust, et Jaagupi käitumises on toimunud muutus alaeesmärgi suunas (45-50 vahelerääkimiskorra asemel tunnis oli neid ainetunnis keskmiselt 39). Ilma arvulist hinnangut andmata oleks võinud subjektiivselt jääda mulje, et õpilase käitumises ei ole kahe nädala jooksul muutust toimunud, sest vahelesegamiste arv ainetundides oli jätkuvalt suur. Vahehindamine andis kinnitust, et valitud tegevusi rakendatakse reaalselt, nendega on võimalik liikuda lõppeesmärgi suunas ning püstitatud eesmärk on realistlik.

Taavi puhul määrasin esimese kuu alaeesmärgiks, et laps käitub suulise vastamise olukorras pooltes ainetundides vastavalt kokkulepitule. Et näha, kas toimub liikumine eesmärgi suunas, teostasid peale teist nädalat vahehindamise. Nii nägin, et esimese nädalaga võrreldes oli Taavi teisel nädalal saanud rohkem kiitust ja liikus alaeesmärgi suunas (esimene nädal kaheksa, teisel kümme kiitust). Seega jäi esimese kuu alaeesmärk paika ning kohaldusi tugikavas ei pidanud tegema. Samuti oli Taavi kahe nädala jooksul kogunud piisavalt preemiapunkte kokkulepitud tunnustuse saamiseks nii õpetaja poolt kui lapsevanemalt ning sain järeldada, et kohase käitumise eest määratud preemia on lapsele jõukohane.

Lõpphindamiste jaoks kogusin rohkem andmeid (Jaagupi puhul näiteks nädala jooksul tunnisegamiste arvu, info elektroonilisest õppeinfosüsteemist, tunnivaatlus) ning võtsin kokku kõigi KTK osapoolte hinnangud, et otsustada, kas ja kuidas vajab tegevuskava muutmist.

Horner et al. (2000) on välja toonud, et tõhusa tegevuskava üheks tunnuseks on selle rakendamise perioodi jooksul regulaarselt teostatavad täiendused: esialgselt paika pandud plaani paindumatu ja range järgmine viib harva soovitud eesmärgini. Seetõttu peab hindamistel arvestama, et käitumise muutudes või mittemuutudes tuleb kohandada ka tugikava ja selles sisalduvaid tegureid (nt tähtaegu, premeerimissüsteemi vm).

Näiteks Jaagupile oli seatud esimese kuu alaeesmärgiks vahelerääkimiste arvu vähenemine kolmandiku võrra (keskmiselt 32-35 tunnis), mille ta ka saavutas (keskmine jäi vahemikku 33-34). Sellest lähtuvalt koostasid järgmise kuu alaeesmärgi ning eeldasin, et õpilase vahelerääkimiste arv väheneb veel kolmandiku võrra algseisust (nende arv jääks tunni jooksul vahemikku 18-20). Et välise motivaatori mõju järkjärgult vähendada, kohandasid tasustamissüsteemi, mille kohaselt sai ta preemia pikema vaikselt töötatud aja eest ning lisisin uue motiveeriva tunnustuse.

Priidu puhul seadsime koos õpetajaga esialgseks preemia saamiseks kolm kiituskleebist. Kahe nädala möödudes oli ta saanud neid kokku neli. Klassiõpetajaga arutlusel muutsime seejärel premeerimissüsteemi ning langetasime preemia saamist kahele kleebisele, et innustada õpilast realselt iga nädal preemiani jõudma. Sealt edasi sai ta alaeasmärgini jõudes igal nädalal kokkulepitud tunnustuse. Kuna kaks kleepsu oli esimese kuu lõpuks lapsele jõukohane, suurendasime uuesti preemia saamiseks kiituste arvu, et tõsta kohase käitumise esinemissagedust ning vähendada välise preemia osakaalu.

Kuigi järjepidevus tugikavas märgitu rakendamisel on üks selle edu eeldusi, tuli mul arvestada ka planeeritud seisakuga ja hilisemale võimalikule tagasilangusele tulemustes, kuna tegevuskavade aega jäi sisse üks vaheaeg. Seega märkisin vaheajajärgse esimese nädala oodatavateks tulemusteks kõigil tugikavadel sama seisu, mis oli enne vaheajale minekut.

Esimese nädala lõpuks peale vaheaega sai kinnitust, et kõigil lastel peale Anna esines väike tagasilangus või jäi tulemus samaks võrreldes vaheajaeelse nädalaga ning kohaldus oodatavates tulemustes õigustas ennast.

Lisaks planeeritud seisakule võivad keskkonda tekkida ka ettenägematud tegurid, mis avaldavad märgatavat mõju tegevuskavas märgitud tegevuste kulule ja ulatusele. Taavi tugikavas oleval pereliikmel ei olnud ühe nädala jooksul osalemine võimalik ning oodatud kiituste suurenemise asemel vähenes selle perioodi jooksul nende arv neljandiku võrra eelneva nädalaga võrreldes. Seetõttu ei saavutanud Taavi esimese kuu lõpuks määratud alaeasmärki (õpilane järgib pooltes ainetundides vastamiskorra kohta käivaid klassireegleid).

Kaarel puudus koolist poolteist nädalat ning selle järgselt vajab ta suuremat tuge õppeainetes järeleaitamisel. Seetõttu tekkis tema tugikavas oodatud käitumise muutuse asemel tagasilangus. Taavi tugikavasse me siiski esialgu muudatusi ei teinud, kuna õpetaja ütles, et nädala algus oli lapsele raskem, kuid teisel poolel toimetulek paranes. Kaarli puhul aga läks premeerimissüsteem kohandamisele, kuna ta vajab puudumise järgselt õppetöös mahukamat toetamist ning tugikavas oleva tunnustuse saavutamise ei oleks olnud talle seetõttu jõukohane. Jaagupi ja Oskari üks õpetajatest puudus kaks nädalat, kuid kuna teda asendas õpetaja, kes samamoodi oli mõlema lapse tugikavadega seotud, ei tekkinud kummalgi perioodi lõpuks tagasilangust.

Kokkuvõtte töö tulemuslikkusest

Kuigi tugikavade lõplikuks kokkuvõtvaks hindamiseks oli planeeritud kolme kuu möödumine nende algusest, lõppesid kõik tegevuskavad kaks kuud peale rakendamise alguskuupäeva seoses eriolukorra väljakuulutamise riigis ja sellest lähtuvalt koolide sulgemisega (Eriolukorra meetmete rakendamine, 2020). Kuna töö käigus sooviti hinnata tugikava rakendamise perioodi jooksul tekkivaid käitumuslikke muutusi õpilastel, selgitada välja tegevuskava läbiviijate toevajadust ning hinnata, kuidas tugikava koostamise juhendmaterjal toetab KTK-de koostamist ja läbiviimist, oli võimalik ka peale kaheksat rakendamisnädalat anda neile hinnang. Teadmata jäi, kas mõni koostatud tugikava oleks kolmekuulise rakendusperioodi lõpuks jõudnud püstitatud eesmärgini.

Vahetult enne eriolukorra väljakuulutamist oli planeeritud tugikavade teist kuud kokku võtvad kokkuvõtted läbiviijatega, kuid need jäid ära ja vestlused toimusid telefoni- või kirjadeel. Võttes kõiki tugikavasid osapooltega kokku, sai järeldada, et igas kavas oli toimunud õpilase käitumise muutus eesmärgistatud tulemuste suunas.

Taavi liikus planeeritud tempos esialgselt paika pandud eesmärgi poole. Soovides õpetajalt tagasisidet kogu tugikava perioodi kohta, tõi ta välja, et kõige keerulisem oli tugikava rakendamise algusaeg, kus lisaks tavapärasele tööle tuli ümber õppida ühe õpilasega harjumuspärasest erinevalt toimetama. Lisaks tundis ta, et tegeles Taaviga tundide jooksul veelgi rohkem ja ülejäänud klass sai selle arvelt vähem tähelepanu, kui varem. Samas tõi ta välja preemiate märkimise süsteemi plussi: kui ta nägi, et õpilasel on järjest rohkem kiituseid, sai ta aru, et meetod on Taavi jaoks sobilik ning seeläbi mõjusid õpilase positiivsed tulemused ka teda ennast motiveerivalt.

Kaarli õpetaja tõi samamoodi välja tugikava rakendamise alguse kõige keerulisemaks, kuna tegureid, mida jälgida ja millega arvestada, tekkis juurde nii tema enda kui lapse jaoks. Samuti kirjeldas ta, et vahetult lapse puudumise järgselt tekkis tunne, et kogu senine töö oli asjata ja tuleb uuesti nullist alustada. Siiski aitas kokkulepitud strateegiate juurde jäämine tagasilangust hõlpsamalt ületama hakata. Positiivsena tõi ta välja, et kahe kuu möödudes tugikava algusest olid Kaarlit õppevahendid kaasas, raskuste tekkimisel ta oli valmis pakutud abi vastu võtma ning õpikute viskamine ja tunni ajal klassist lahkumise sagedus vähenes.

Jaagupi tugikava rakendamises osalenud mõlema õpetaja jaoks oli samamoodi kava rakendamise algus kõige keerulisem ja suuremat ressursi nõudev periood. Collier-Meek, Sanetti ja Boyle (2017) kirjeldasid oma uurimuses 33 tugikava rakendava õpetajaga, et

õpetajate suurimad raskused olid seotud tugikava rakendamisega pärast õpilase või õpetaja enda puudumist, teiste õpilastega paralleelselt võrdväärse arvestamise ja tegelemisega, suurenenud ajakuluga, mida tugikava planeerimine ja rakendamine nõudis.

Tugikava lõppedes oli Jaagupi häiriva käitumise osakaal vähenenud umbes poole võrra. Vaadates nii Jaagupi kui Kaarli kahe kuu tulemusi, oleks tõenäoliselt neile pidanud tugikavade kestust pikendama planeeritud kolme kuu täitumisel.

Priidu õpetaja tõi välja, et lisaks tugikavas keskendatud probleemi vähenemisele paranes õpilase toimetulek ka teises käitumuslikus reaktsioonis, millega klassiõpetaja oleks soovinud hakata järgmisena tegelema tugikava raames. Ka Ducharme ja Shecter (2011) viitavad oma artiklis mitmetele uurimustele, mille tulemusena on muutumisele suunatud käitumisega paralleelselt toimunud positiivne nihe õpilase käitumuslikes reaktsioonides, millele ei keskendatud.

Eeltoodust saab järeldada, et eksternaliseeritud käitumisprobleemidega õpilastele on tugikava koostamise juhendmaterjal ja selle sammud nende juurde lisatud näited toetavad ja aitavad selle koostajal liikuda õiges suunas.

Ka internaliseeritud raskustega lastel toimus tugikavade käigus suund oodatud tulemuste poole. Klassijuhataja osakaal Annale raskusi valmistavate ainete õpetajatega suheldes vähenes ja lapse enda initsiatiivikus suurenes. Samuti suurenes Anna teadlikkus oma käitumisest ning ta oskas enda reageeringuid ainetundides oskuslikumalt analüüsida ja hinnata. Oskar veel iseseisvalt küsimusi ei esitanud, kuid vahetundide ajal oli ta nõus klassikaaslastega oma kohal püsidest mängudes osalema. Ise ta veel tegevusi ei algatanud. Siiski oleks edasiste käitumuslike muutuste nimel mõlema tugikavad pidanud jätkuma ka peale esialgset kolmekuulist rakendamist.

Kuigi tugikava juhendmaterjal otseselt internaliseeritud käitumise kohta kirjeldusi välja ei too, on selles sisalduvaid põhimõtteid järgides võimalik saavutada oodatud käitumise muutus ka sissepoole suunatud käitumisega õpilastel. Koostajana tundsin, et siiski oleks võinud olla mõned toetavad näited, mis keskenduvad lastele, kelle käitumine küll klassi ega õpetajat ei sega, kuid tekitab neile endile raskusi.

Lähtuvalt läbiviidud tegevusuuringu käigus saadud tulemustest on järgnevalt kokkuvõtlikult toodud vastused töös püstitatud uurimisküsimustele:

Missugused muutused toimusid õpilaste käitumises KTK rakendamise vältel?

Lähtuvalt kaheksanädalasest rakendamisperioodist saavutati tugikava koostamise juhendmaterjali järgi vormistatud käitumise tugikavades häiriva käitumise osakaalu vähenemine kõigi kuue juhtumi puhul. Nii vähenes näiteks eksternaliseeritud raskustega lastel ebakohaste reageeringute arv ainetunnis. Samuti vähenes märkuste osakaal ning sooritamata kodutööde arv. Tugikava algusfaasis lisandus ühel eksternaliseeritud raskusega õpilasele uus ebakohane reaktsioon enne, kui probleemkäitumine hakkas vähenema. Ühel õpilasel aga paranes lisaks tugikavas keskendutud käitumisele ka toimetulek teises käitumuslikus reaktsioonis, millega klassiõpetaja oleks soovinud hakata järgmisena tegelema tugikava raames.

Internaliseeritud raskustega õpilastel vähenes samuti sooritamata jäänud kodutööde arv. Läbi järjepideva käitumusliku tagasisidestamise hakkasid õpilased iseenda häirivale käitumisele rohkem tähelepanu pöörama ning seda teadlikumalt analüüsima. Samuti suurenes sissepoole elavatel lastel sotsiaalsete kontaktide osakaal.

Missugust tuge vajavad tegevuskava elluviijad KTK rakendamisel?

Lähtuvalt koostatud tugikavadest seisnes kõigi elluviijate peamine toevajadus uue käitumusliku rutiini sisseharjutamisel ja järjepideval ning täpsel rakendamisel. Tugikavas osalenud õpetajad kirjeldasid, et kõige keerulisem oli tugikava rakendamine selle alguses, kuna kohustusi tekkis juurde ning enda jagamine tugikava koostatud õpilase käitumise jälgimisele ja ülejäänud klassiga samaaegsele tegelemisele osutus keeruliseks.

Ka õpilastele oli tugikava algus segadusttekitav ja harjumatu, mistõttu näiteks Jaagupil tekkis kohe rakendamise algusfaasis üks ebakohane reaktsioon lisaks juurde. Samamoodi võib tekkida kodus raskusi juurde, kui tugikava laieneb sinna. Nii tõi Kaarli vanem välja, et uue rutiini sisseharjutamisel vajas ta rohkem kõrvalist suunamist.

Seisakud ja muutused rutiinis (näiteks vaheajad, haigestumised) mõjutasid negatiivselt oodatud tulemusi käitumise muutusel ja seetõttu vajasid tugikava osapooled peale kava rakendamise keskkonnast eemalviibimist tuge tegevuste meeldetuletamisel.

Kuna järjepidevus ja täpsus planeeritud tegevuste rakendamisel on üks tugikava õnnestumise eeldusi, tuleb toevajaduse hindamisele suhtuda pigem tõsisemalt kui leebemalt.

Mis on käitumise tugikava koostamise juhendmaterjali tugevused, mis toetavad EKR õpilasele käitumise tugikava koostamist ja rakendamist?

Töö teoreetilist osa ning juhendmaterjali ülesehitust ja põhimõtteid võrreldes selgus, et juhendis väljatoodu on kooskõlas teaduskirjandusega. Seetõttu on koostamisel olev eestikeelne KTK juhendmaterjal läbivalt usaldusväärne allikas, millele toetuda tugikavade koostamisel ja läbiviimisel.

Kuna haridustöötajate teadlikkus tugikavast on vähene, sisaldab juhendmaterjal täpsustavat infot tugikava KTK olemusest ning toob selgitavalt välja, kellele ja milleks KTK koostamine vajalik on. Juhendmaterjali selge ülesehitus toetab tugikava samm-sammulist koostamist ja progressi jälgimist. Samuti on materjalis abistavad küsimused, millele vastates on võimalik juba kava koostades hinnata, kas liigutakse vajalikus suunas. Sammude juures on välja toodud valik kasutatavaid meetodeid koos nende tugevuste ja kitsaskohtadega, läbi mille on tugikava koostajal võimalik kogu vajalik info saada kätte ühest usaldusväärsest allikast. Lisaks sisaldab juhendmaterjal praktilisi näiteid ja soovitusi, mis toetavad tegevuste planeerimisel ja nende läbiviimise käigus võimalike tekkivate raskuste ületamisel. Juhendmaterjali järgides on võimalik koostada tugikavad erinevas kooliastmes ja klassitüübis õppivatele nii eksternaliseeritud kui internaliseeritud käitumisraskustega EKR õpilastele. Kuigi KTK-l puudub kindlalt ettemääratud vorm, on koostamise toetamiseks toodud välja näidis, mille alusel on tugikava võimalik kirjalikult vormistada. Näidisevormi väljatoomine on oluliseks toeks näiteks KTK esmasele koostajale, kellel puuduvad teadmised, kogemused ja ettekujutus vormistusliku poole ülesehitusest.

Missugused kitsaskohad võivad ilmnedä tugikava koostamise juhendmaterjali järgi EKR õpilasele käitumise tugikava koostamisel ja rakendamisel?

Kuna tugikava koostamise alguses tõid kolm õpetajat välja, et õpilasel on rohkem kui üks käitumuslik raskus, võiks juhendmaterjal täpsustada, mille alusel teha otsus sekkumiseks valitavale käitumisele. Kuigi juhend kajastab vaatluse olulisust õpilase käitumise hindamisel, võiks lähtuvalt tegevusuuringu tulemustest sisalduda selles info, et vaatleja pilguga õpilase käitumise hindamine on oluline ka juhul, kui tugikava koostatakse oma klassi õpilasele. Juhendmaterjal kirjeldab internaliseeritud raskustega õpilastele tugikava koostamise vajalikkust sissejuhatavas osas, materjali põhimõtted on rakendatavad sissepoole suunatud käitumisraskustega lastele. Siiski on näidete toomisel keskendunud eksternaliseeritud raskustele. Seega võiks olla mõni iseloomulik näide internaliseeritud käitumisprobleemidega

õpilase toetamisel. Lisaks hoiab näidete sissetoomine internaliseeritud raskusi selgemalt ja läbivalt lugejal meenutuseks silme ees.

Juhendmaterjal võiks sisaldada infot orienteeruva (minimaalse) perioodi kohta, millal vahe- ning lõpphindamisi võiks teostada. See annaks kätte umbkaudsed ajalised orientiirid ning vähendaks võimalust, et õpilase käitumise võimalikku muutust hinnatakse näiteks liialt rutakalt ja seeläbi tehakse valed järeldused tugikava tegevuste sobivuse kohta õpilasele.

Tegevuskavade läbiviimine näitas, et nii planeeritud paus (vaheaeg) kui ootamatu puudumine õppetööst mõjutas tugikavade juurde naasmist ning pea kõik õpilased vajasisid aega kohanemiseks ja tugikava sammude täpseks meenutamiseks. Samuti tekkis ühel õpilasel seisak, kui kodune tugi ajutiselt puudus. Seega võiks juhendmaterjal sisaldada infot võimalike ajutiste seisakute ja tagasilanguste ning sellele järgneva suurema toevajaduse kohta, mis võivad tekkida ühe või enama osapoole puudumisel tugikava toimumise keskkonnast.

Tugikavade koostajana kogu protsessi reflekteerides leian, et eelkõige kogemuste puudumise tõttu oli mulle endale ühekorraga kuue kava koostamine ja jälgimine ning lisaks veel kahe kava rakendamises osalemine väga suurt lisaressurssi nõudev ja kohati segadusttekitav protsess. Kuigi ma teadlikult sättisin tugikavade alguskuupäevi ning vahe- ja lõpphindamiste aegu päeva-paaripäevase erinevusega üksteisest, osutus ka see küllaltki tihedaks ja intensiivseks. Mind toetas see, et kavad olid koostatud juhendmaterjali soovitusel lihtsalt, selgelt, kuupäevaliselt. Nendega tegelemist hõlbustas ka ühesuguse vormistusega kavade koostamine. Nii ma teadsin, kus võiks sisalduda vajalik otsitav info. Õpetaja rollist tugikavade läbiviimist nii eksternaliseeritud kui internaliseeritud raskustega lapse peal sain tunda erinevust võrreldes koostaja omaga. Nii kogesin omast käest, et eriti tugikava rakendamise alguses on raske end jagada tugikava koostatud lapse ja ülejäänud klassi vahel võimalikult võrdselt. Ka Collier-Meek, Sanetti ja Boyle (2017) on välja selgitanud, et tugikava rakendavad õpetajad tunnevad enim raskusi samaaegselt teiste õpilastega arvestamisel, sekkumise rakendamise meelespidamisel, suureneva koormuse tõttu aja planeerimisel ning seetõttu on oluline arvestada, et neile oleks võimalik pakkuda lisatuge tugikava rakendamise ajaks.

Käesoleva tegevusuuringu üheks tugevaks küljeks võib pidada asjaolu, et tugikava koostamise juhendmaterjali on hinnatud nii koostaja kui rakendaja seisukohalt. Reaalselt mõlemas rollis olles mõistsin otseselt, milles seisneb õpetaja suurem toevajadus näiteks tugikavade läbiviimise alguses. Enda poolt koostatud kahe tegevuskava samaaegsel rakendamisel tekkisid mul algusfaasis raskused täpsel õpilasepoolse käitumise märkamisel ja

sellele reageerimisel. Koostaja pilgu läbi kogesin reaalset töö mahtu, mis eelnes õpilase käitumise kohta andmete kogumises ja tõlgendamises, sobivate sekkumiste valikul ning läbiviimisel, tugikavade edenemise hindamisel ja kokkuvõtete teostamisel. Tegevusuuring võimaldas olla pidevas kontaktis kõigi tugikava osapooltega. Läbi selle sai kiiresti hinnata selle kohandamise vajadust või pakkuda omapoolset tuge, et toetada osalejate liikumist paikapandud eesmärkide suunas. Tegevusuuring võimaldas mul viia tegevuskavad läbi eriilmeliste käitumisraskustega, eri klassitüüpides ning kooliastmetes õppivate õpilastega. See aitas näidata, et hetkel valmimisel olev tugikava juhendmaterjal sobib võimalikult eristuvatele EKR õpilastele nende kohase käitumise toetamiseks. Läbi töö autori erinevate rollide ja eriilmelise valimi on tegevusuuringu käigus saadud tulemuste põhjal juhendmaterjali autoril võimalik lisada täpsustavat infot, näidiseid või tähelepanekuid hetkel koostamisel olevasse juhendmaterjali, hõlbustamaks juhendi tulevase rakendajaid tegevuskavade koostamisel ja läbiviimisel. Nähes nii koostaja kui õpetaja rollist kogu töö tulemusena probleemide järkjärgulist vähenemist, saab tegevusuuringu põhjal järeldada, et EKR õpilasi toetab intensiivsem lähenemine igapäevaselt väljakutseid pakkavas koolikeskkonnas ning KTK võiks olla üks võimalikest rakendatavatest meetoditest.

Läbiviidud uuringu puudusena saab välja tuua asjaolu, et eriolukorrast tingituna ei olnud võimalik jõuda ühegi tugikavaga planeeritud lõpptähtajani, et hinnata, kas kolme kuuga oleks mõne tugikavaga saavutatud lõpptulemus. Seeläbi ei saa välja tuua, kui pikk oleks antud näidete puhul olnud minimaalne optimaalne tugikava kestus lõpptulemuseni jõudmisel. Samuti ei ole seetõttu kirjeldatud, missugused sammud teostatakse tugikavade läbiviimise lõpphindamise käigus (näiteks tugikava lõpptulemuse kirjapanekul või uue eesmärgi püstitamisel). Tegevusuuringu puudusena võib välja tuua ka selle, et kuna iga EKR õpilane on eriilmeline, ei saa ükski koostatud tugikava olla täpselt sarnane eelmisele. Seetõttu ei ole võimalik kindlalt väita, et uuringu käigus toimunud meetod avaldab sarnase käitumisraskusega lapsele sama efekti. Edasist uurimist vajab juhendmaterjali abil tugikava koostamine algusest kuni lõpuni, et tuua välja, kuidas juhendmaterjal toetab või millised piirangud esinevad näiteks ühe eesmärgi saavutamisel ja uuega alustamisel.

Tänuõnad

Minu siiras ja südamlük tänu töö juhendajale Tõnu Jürjenile ja kaasjuhendajale Kairi Kaljustele nende igakülgse toetuse eest! Tänan väga uuringus osalenud õpetajaid, õpilasi ja nende peresid koostöö eest.

Autorsuse kinnitus

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

Deivi Kõiv /allkirjastatud digitaalselt/ 19.05.2020

Kasutatud kirjandus

Anderson, C. M. & Scott, T. M. (2009). Implementing Function-Based Support Within Schoolwide Positive Behavior Support. W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Horner (Eds.) *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 49-72). New York: Springer Science+Business Media.

Anderson, J. A., Kutash, K., & Duchnowski, A. J. (2001). A Comparison of the Academic Progress of Students with EBD and Students with LD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(2), 106–115. <https://doi.org/10.1177/106342660100900205>

Bambara, L. M., Nonnemacher, S., & Kern, L. (2009). Sustaining School-Based Individualized Positive Behavior Support: Perceived Barriers and Enablers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 161–176. <https://doi.org/10.1177/1098300708330878>

Benson, E. R. & Randall, C. J. (2008). Behavior Disorder. In N. J. Salkind & K. Rasmussen, (Eds.), *Encyclopedia of Educational Psychology*, 1, (pp. 91-92). California: SAGE Publications.

Borrell-Carrió, F., Suchman, A. L., & Epstein, R. M. (2004). The Biopsychosocial Model 25 Years Later: Principles, Practice, and Scientific Inquiry. *Annals of Family Medicine*, 2(6), 576–582. <https://doi.org/10.1370/afm.245>

Bower, E. M (1982). Defining Emotional Disturbance: Public Policy and Research. *Psychology in the Schools*, 19, 55-60. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(19820108\)19:1%3C55::AID-PITS2310190112%3E3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/1520-6807(19820108)19:1%3C55::AID-PITS2310190112%3E3.0.CO;2-2)

Bowers, T. (2005). The Forgotten "E" in EBD. In Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. T. & Yuen, K. O. (Eds.) *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties* (pp. 245-259). London: SAGE Publications Inc

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

[https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_h
uman_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)

Bruhn, A. (1), Kreigh, C. (1), & McDaniel, S. (2). (2015). Self-monitoring interventions for students with behavior problems: A systematic review of current research. *Behavioral Disorders, 40*(2), 102–121. <https://doi.org/10.17988/BD-13-45.1>

Cefai, C., & Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 183–198. <https://doi.org/10.1080/08856251003658702>

Cole, T. (2005). Emotional and Behavioural Difficulties: An Historical Perspective. In Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. T. & Yuen, K. O. (Eds.) *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties* (pp. 31-44). London: SAGE Publications Inc

Collier-Meek, M. A., Sanetti, L. M. H., & Boyle, A. M. (2019). Barriers to implementing classroom management and behavior support plans: An exploratory investigation. *Psychology in the Schools, 56*(1), 5–17. <https://doi.org/10.1002/pits.22127>

Cook, C. R., Crews, S. D., Wright, D. B., Mayer, G. R., Gale, B., Kraemer, B., & Gresham, F. M. (2007). Establishing and Evaluating the Substantive Adequacy of Positive Behavioral Support Plans. *Journal of Behavioral Education, 16*(3), 191–206. <https://doi.org/10.1007/s10864-006-9024-8>

Cooper, P. (2005). Biology and Behaviour: The Educational Relevance of a Biopsychosocial Perspective. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties* (pp. 245-259). London: SAGE Publications Inc.

Cooper, P, Smith, C. J. & Upton, G. (1994). Behavioural Approaches. In *Emotional & Behavioural Difficulties. Theory to Practice*. (pp. 73-84). Oxfordshire: Routledge.

Core SEL Competencies. (s.a.). Kõlastatud aadressil: <https://casel.org/core-competencies/>

Crimmins, D. & Farrell, A.F. (2006). Individualized Behavior Supports at 15 Years: It's Still Lonely at the Top. *Research & Practice for Persons With Severe Disability*, 31(1), 31-45.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2511/rpsd.31.1.31>

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., & Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6–28.
<https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715730>

Ducharme, J. M. & Shecter, C. (2011). Bridging the Gap Between Clinical and Classroom Intervention: Keystone Approaches for Students With Challenging Behavior. *School Psychology Review*, 40(2), 257-274.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02796015.2011.12087716?needAccess=true>

Dunlap, G. & Fox, L. (2009). Positive Behavior Support and Early Intervention. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 49-72). New York: Springer.

Engel, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
<https://science.sciencemag.org/content/sci/196/4286/129.full.pdf>

Eriolukorra meetmete rakendamine (2020). *Riigi Teataja III 14.03.2020, 1*. Kõlastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/314032020001>

Forness, S. R., & Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace 'serious emotional disturbance' in Individuals with Disabilities Education Act. *School Psychology Review*, 21(1), 12-20.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.1992.12085587>

Fox, L., & Duda, M. A. (2015). *Positive Behavior Support*. 35.

[researchgate.net/publication/299461771_Complete_Guide_to_Positive_Behavior_Support-Young_Children](https://www.researchgate.net/publication/299461771_Complete_Guide_to_Positive_Behavior_Support-Young_Children)

Gable, R. A. (1996). A Critical Analysis of Functional Assessment: Issues for Researchers and Practitioners. *Behavioral Disorders*, 22(1), 36–40.

<https://doi.org/10.1177/019874299602200101>

Gable, R. A., Quinn, M. M., Rutherford, R. B., & Howell, K. (1998). Addressing problem behaviors in schools: Use of functional... *Preventing School Failure*, 42(3), 106.

<https://doi.org/10.1080/10459889809603178>

Gonzalez, B. M. & Brown, D. (2015). *Behavior plan, does it work?*

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561861.pdf>

Gresham, F. M., & Byrd, S. (2017). Student Internalizing and Externalizing Behavior Screeners: Evidence for Reliability, Validity, and Usability in Elementary Schools [Review of *Student Internalizing and Externalizing Behavior Screeners: Evidence for Reliability, Validity, and Usability in Elementary Schools*, by K. Hartman]. *Behavioral Disorders*, 42(3), 108–118. <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0198742916688656>

Gresham, F., Watson, T., & Skinner, C. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review*, 30, 156–172.

Hagermoser Sanetti, L. M., Luiselli, J. K., & Handler, M. W. (2007). Effects of Verbal and Graphic Performance Feedback on Behavior Support Plan Implementation in a Public Elementary School. *Behavior Modification*, 31(4), 454–465.

<https://doi.org/10.1177/0145445506297583>

Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (2006). Learners With Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptional Learners. Introduction to Special Education. Tenth Edition*. (pp. 244-283). USA

Hawken, L. S., Adolphson, S. L., Macleod, K. S. & Schumann, J. (2009). Secondary-Tier Interventions and Supports. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Horner, *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 395-420). https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-0-387-09632-2_17

Hieneman, M. (2015). Positive Behavior Support for Individuals with Behavior Challenges. *Behavior Analysis in Practice*, 8(1), 101–108. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0051-6>

Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2000). Elements of Behavior Support Plans: A Technical Brief. *Exceptionality*, 8(3), 205–215. https://doi.org/10.1207/S15327035EX0803_6

Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1-14. DOI: [10.17161/fec.v42i8.6906](https://doi.org/10.17161/fec.v42i8.6906)

Howarth, R. & Fisher, P. (2005). Emotional and Behavioural Difficulties. Cornwall: MPG Books.

Jeong, Y. & Copeland, S. R. (2020). Comparing Functional Behavior Assessment-Based Interventions and Non-functional Behavior Assessment-Based Interventions: A Systematic Review of Outcomes and Methodological Quality of Studies. *Journal of Behavioral Education*, 29, 1-41. [https://link.springer-com.ezproxy.utlib.ut.ee/content/pdf/10.1007/s10864-019-09355-4.pdf](https://link.springer.com.ezproxy.utlib.ut.ee/content/pdf/10.1007/s10864-019-09355-4.pdf)

Jürjen, T. (2020). *Käitumise tugikava koostamise juhend*. Publitseerimata juhendmaterjal.

Jürjen, T. & Schults, A. (2018). Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste õpetamine. E. Krull (Toim.), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 652-656). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2011). *Handbook of special education*. Routledge.

Kavale, K. A., Forness, S. R. & Mostert, M. P. (2005). Defining Emotional or behavioral Disorders: The Quest for Affirmation. In Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. T. & Yuen, K. O. (Eds.) *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties* (pp. 45-58). London: SAGE Publications Inc

Keller-Bell, Y., & Short, M. (2019). Positive Behavioral Interventions and Supports in Schools: A Tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(1), 1–15.
https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-17-0037

Kern, L., Hilt, A. M. & Gresham, F. (2004). An Evaluation of The Functional Behavioral Assessment Process Used with Students With or At Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 27(4), 440-452.
<https://www.jstor.org/stable/42899816>

Killu, K. (2008). Developing Effective Behavior Intervention Plans: Suggestions for School Personnel. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 140–149.
<https://doi.org/10.1177/1053451207311610>

Krull, E. (2018a). Biheivioristlikud õppimisteooriad. E. Krull (Toim.), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*, lk 169-192. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Krull, E. (2018b). Soodsa õpikeskkonna ettevalmistamine. E. Krull (Toim.), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*, lk 489-500. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kull, S. K. (2009). Student behaviour self-monitoring enabling inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 489-500.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603110701841315>

Kõrgesaar, J. (2002). Emotsionaalsed või käitumisraskused. *Sissejuhatuse hariduslike erivajaduste käsitlusse* (lk 44-57). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Landrum, T. J. (2011). Emotional and Behavioral Disorders. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of Special Education* (pp. 209-220). New York: Routledge.

Lane, K. L. (2007). Identifying and Supporting Students At Risk for Emotional and Behavioral Disorders within Multi-level Models: Data Driven Approaches to Conducting Secondary Interventions with an Academic Emphasis. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 135–164. <https://doi.org/10.1353/etc.2007.0026>

Lane, K. L., Oakes, W. p., & Menzies, H. m. (2014). Comprehensive, Integrated, Three-Tiered Models of Prevention: Why Does My School-and District-Need an Integrated Approach to Meet Students' Academic, Behavioral, and Social Needs? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(3), 121-128. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1045988X.2014.893977>

Lewis, T. J., Jones, S. E. L., Horner, R. H., & Sugai, G. (2010). School-Wide Positive Behavior Support and Students with Emotional/Behavioral Disorders: Implications for Prevention, Identification and Intervention. *Exceptionality*, 18(2), 82–93. <https://doi.org/10.1080/09362831003673168>

Lier, P. A. C. van, Vitaro, F., Barker, E. D., Brendgen, M., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2012). Peer Victimization, Poor Academic Achievement, and the Link Between Childhood Externalizing and Internalizing Problems. *Child Development*, 83(5), 1775–1788. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01802.x>

Loftin, R. L., Gibb, A. C. & Skiba, R. (2005). Using Self-Monitoring Strategies to Address Behavior and Academic Issues. *Impact. Feature Issue on Fostering Success in School and Beyond for Students with Emotional/Behavioral Disorders*, 18(2), 12-13.

Madden, L. O. B. & Senior, J. (2018). A proactive and responsive bio-psychosocial approach to managing challenging behaviour in mainstream primary classrooms. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(2), 186-202. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2017.1413525>

Martella, R. C., Nelson, J. R., Marchand-Martella, N. E. & O'Reilly, M. (2012). Functional Behavior Assessments and Behavior Support Plans. In *Comprehensive Behavior Management: Individualized, Classroom, and Schoolwide Approaches*, (pp 110-145).

Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

<http://sk.sagepub.com/books/download/comprehensive-behavior-management-2e/n4.pdf>

Matson, D. & Peedumäe, T. (2019). *Põhikooli haridustöötajate ootused käitumise tugikava juhendmaterjalile*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/65138/matson_deili_peedumae_tiia_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y

McClellan, B., & Grey, I. (2012). A component analysis of positive behaviour support plans. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 37(3), 221–231.

<https://doi.org/10.3109/13668250.2012.704981>

Minahan, J. & Rappaport, N. (2018). The FAIR Plan. Putting the FAIR plan into Practice. In *The Behavior Code. A Practical Guide to Understanding and Teaching the Most Challenging Students* (pp. 27-42). Cambridge: Harvard Education Press.

Nicholson, T. (2005). Academic Achievement and Behaviour: An Axomatic Link? In Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. T. & Yuen, K. O. (Eds.) *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties* (pp. 155-166). London: SAGE Publications Inc

Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 7(1), 9–26.

<https://doi.org/10.5409/wjcp.v7.i1.9>

Oppar, M. (2016). *Emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilase käitumise tugikavade hindamisjuhendi loomine*. publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/52971/opper_maie_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Oram, L., Owens, S., & Maras, M. (2016). Functional Behavior Assessments and Behavior Intervention Plans in Rural Schools: An Exploration of the Need, Barriers, and

Recommendations. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(4), 305–310. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1144555>

Park, Y., Seo, D. G., Park, J., Kim, B., & Choi, J. (2019). The influence of behavioral and emotional characteristics on academic achievement of middle school students: A growth modeling approach: *School Psychology International*.
<https://doi.org/10.1177/0143034319853010>

Pill, A. (2017). *Algklasside õpetajate hoiakud emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamise ning käitumise tugikava koostamise ja rakendamise suhtes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/57538/pill_alina_ma.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010) – Riigi Teataja. Külastatud aadressil:
<https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019120?leiaKehtiv>

Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A Meta-Analysis of the Academic Status of Students with Emotional/Behavioral Disturbance. *The Journal of Special Education*, 38(3), 130–143.
<https://doi.org/10.1177/00224669040380030101>

RHK-10-V Psüühika- ja käitumishäired. (s.a.).
<https://www.kliinikum.ee/psyhhiaatriakliinik/lisad/ravi/RHK/RHK10-FR17.htm>

Rogers, B. (2005) Teaching Students with Emotional Behavioural Disorders. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties* (pp. 245-259). London: SAGE Publications Inc.

Sugai, G., & Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1–2), 23–50.
https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wickham, D., Wilcox, B., & Rued, M. B. (s.a.). *Applying Positive Behavior Support and Functional Behavioral Assessments in Schools*. 28.

Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, 35(2), 15.

Zax, M., Cowen, E. L., Izzo, L. D., & Trost, M. A. (1964). Identifying emotional disturbance in the school setting. *American Journal of Orthopsychiatry*, 34(3), 447–454.

<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1964.tb02213.x>

Taylor-Greene, S., Brown, D., Nelson, L., Longton, J., Gassman, T., Cohen, J., Swartz, J., Horner, R. H., Sugai, G., & Hall, S. (1997). School-Wide Behavioral Support: Starting the Year Off Right. *Journal of Behavioral Education*, 7(1), 99–112.

<https://doi.org/10.1023/A:1022849722465>

Tropp, K., (2010). Emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilased. E. Kikas (Toim.). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 153-172).

<https://www.hm.ee/sites/default/files/edukoraamatkaanega.pdf>

Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H., & Sumi, W. C. (2005). The Children and Youth We Serve: A National Picture of the Characteristics of Students With Emotional Disturbances Receiving Special Education. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 13(2), 79–96. <https://doi.org/10.1177/10634266050130020201>

Wehby, J. H., & Kern, L. (2014). Intensive Behavior Intervention: What Is It, What Is Its Evidence Base, and Why Do We Need to Implement Now? *TEACHING Exceptional Children*, 46(4), 38–44. <https://doi.org/10.1177/0040059914523956>

Lisa 1. Taavi esialgne käitumise tugikava

Käesolevas tugikavas on sinise värviga sisse toodud muudatused pärast esimese kuu lõpphindamist.

Lapse nimi ja üldandmed	Taavi on 9-aastane. Õpib tavaklassis põhikooli riikliku õppekava alusel. Klassis on kokku 24 õpilast.	
Probleemi kirjeldus	Taavi soovib suulisel vastamisel kõige esimesena sõna saada. Kui õpetaja klassilt midagi küsib, siis umbes pooltel juhtudel ta tõstab käe ning jääb ootama oma korda. Pooltel juhtudel tõstab käe ning samal ajal annab vastuse, ootamata ära oma korda. Kui tal on käsi püsti ja ta ei saa esimesena sõna, võib ta visata enda töövahendid põrandale või liikuda vastamisvõimaluse saanud klassikaaslase laua juurde ja lükata tema asjad laualt maha. Kui Taavi tõstab käe enne küsimuse lõpuni kuulamist, võib tähele panna seda osaliselt ning seetõttu mõista küsimust ekslikult ja vastata valesti. Kui Taavi saab sõna, aga tema vastus on vale võib ta visata oma töövahendid põrandale ja keeldub tunnis töötamast. Probleem esineb kõigis ainetundides, kus õpetaja esitab suuliseks vastamiseks küsimusi.	
Tööhüpootees	Taavi käitumise funktsiooniks on soov saada õpetajalt positiivset tähelepanu ning tagasisidet. Probleemi alalhoidev tegur on soov olla vastamistes kõige esimene ning raskus kontrollida oma tundeid, impulsse ja käitumist, kui ta seda ei saa.	
Eesmärk	<u>Eesmärk tugikava lõpuks:</u> Õpilane käitub ainetundides suulise vastamise situatsioonis teisi arvestavalt. <u>Alaesmärgid:</u> <ul style="list-style-type: none">- õpilane kuulab õpetaja esitatud küsimuse lõpuni, enne kui vastamissoovi avaldab;- õpilane väljendab vastamissoovi käe tõstmisega;- õpilane ootab peale käe tõstmist õpetaja lubavat korraldust vastuse ütlemiseks;- õpilane jääb rahulikuks olukorras, kus tema asemel saab vastata klassikaaslane, ning kuulab tema vastust;	14.04.2020

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<ul style="list-style-type: none"> - õpilane jääb rahulikuks suulisel vastamisel eksimuse korral ning kuulab õiget vastust. <p><u>Eesmärk esimese kuu lõpuks:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - õpilane tõstab käe, kui on kuulanud õpetaja küsimuse lõpuni ja teab vastust; - õpilane tõstab käe ja ootab vastamiseks õpetaja lubavat korraldust; - õpilane käitub pooltes ainetundides suulise vastamise olukorras kätt tõstes ja oma vastamiskorda oodates. <p><u>Eesmärk teise kuu lõpuks:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - õpilane tõstab käe, kui on kuulanud õpetaja küsimuse lõpuni ja teab vastust; - õpilane tõstab käe ja ootab vastamiseks õpetaja lubavat korraldust; - õpilane joonistab ainetunnis ärritumise korral märkmikusse; - õpilane käitub kolmveerandis ainetundides suulise vastamise olukorras kätt tõstes ja oma vastamiskorda oodates. 	<p>10.02.</p> <p>16.03.</p>
<p>Tegevuskava</p>	<p><u>Eripedagoog:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - kohtub õpilasega kahel päeval enne töökava rakendamise algust klassikeskkonnast eraldi ruumis. Kohtumise esimesel päeval eripedagoog õpetab ja mängib lapsega etapiviisiliselt läbi olukorrad, mida teha siis, kui õpetaja tunni ajal klassile küsimuse esitab; kohtumise teisel päeval eripedagoog selgitab lisaks märkmiku kasutamise põhimõtet ning mängitakse kunstlikult läbi suulise vastamise olukorrad; - kohtub õpilasega enne joonistamise rakendamist klassikeskkonnast eraldi ruumis, õpetab ja mängib koos lapsega etapiviisiliselt läbi olukorra, mida siis teha, kui saan vihaseks (klassikaaslase peale); harjutatakse läbi nii suulise vastamise kui ärritumise olukorrad märkmiku kasutamisel 	<p>08.01; 13.01.</p> <p>12.02.</p>

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<ul style="list-style-type: none"> - teeb igal teisipäeval kokkuvõtte õpilase edusammudest (jälgib märgete arvu, võrdleb nende osakaalu ainetunniti), suhtleb kõigi osapooltega (klassijuhatajaga, lapsevanemaga, lapsega); - kord kuus võtab tugikava osalistega jooksva perioodi kokku, mille kokkuvõttena hinnatakse rakendatud meetme tõhusust, seatakse uued eesmärgid ning muudetakse premeerimissüsteemi. <p><u>Klassijuhataja:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tuletab meelde klassis vastamise reeglit, näidates kogu klassile temaatilist lühifilmi. Filmi järgselt toimub ühine arutelu ning paralleelide toomine oma klassiga (kuidas õpetaja/teised õpilased ennast tunnevad, kui keegi vahele räägib. Kuidas õpilane ise ennast tunneb, kui talle vahele räägitakse); - tuletab klassile esimesel nädalal meelde käetõstmise reeglit iga tunni alguses verbaalselt ja osutades reeglile seinal. Järgmise nädala jooksul iga päeva alguses verbaalselt ning vajadusel osutades seinal olevale reeglile; - kontrollib, et Taavi asetaks igal hommikul oma laua äärel märkmiku. Ühiselt räägitakse üle märkmikusse kleebitud etapid, millele laps saab toetuda; - kontrollib, et laps asetaks igal hommikul oma laua äärel märkmiku. - tuletab vajadusel Taavile meelde märkmikusse kleebitud etappe, osutades neile õpilase laual; - kui laps tõstab peale õpetaja esitatud küsimust tunnis käe, annab õpetaja ülestõstetud pöidlaga lapse suunas märku, et on tähele pannud Taavi vastamissoovi (veendudes, et laps näeb žesti); 	<p>Igal teisipäeval kuni 14.04.</p> <p>07.01; 11.02; 17.03; 14.04.</p> <p>14.01.</p> <p>14.01.-17.01; 20.01.-24.01.</p> <p>14.01.-10.02.</p> <p>11.02.-16.03.</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-10.02. 11.02.-13.04.</p>
--	--	---

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<ul style="list-style-type: none"> - tunnustab esimesel nädalal last vaikides käe tõstmise ja oma järjekorra ootamise eest verbaalselt klassi ees. Tunni lõpus asetab päevikusse ettenähtud tunni kohale punktiklepsu. Esimesel nädalal saab laps iga 8 tunnusklepsu täitumise eest kirjaliku kiituse päevikusse ja tunnustava kõne lapse vanemale; teisel nädalal iga 10 tunnusklepsu eest. Peale teist nädalat vaadatakse üle tunnustamine. - Saab iga 15 tunnusklepsu täitumise eest kirjaliku kiituse päevikusse ja tunnustava kõne lapse vanemale; nädal hiljem 17 tunnusklepsu eest kiitused. - märgib oma laual oleva lehekese peale vastavasse tulpa kriipsu, kui laps tõstis vaikides käe, ootas oma järge. - Märgib oma laual oleva lehekese peale vastavasse tulpa kriipsu, kui laps ärritumise korral joonistas märkmikusse; - Tunnustab last ärritumise korral rahulikuks jäämise ja joonistamise eest verbaalselt. Tunni lõpus asetab päevikusse ettenähtud kohale punktiklepsu. - õpetaja arutab esimese kahe nädala jooksul iga päeva lõpus koos õpilasega tema edusammude üle kokkuvõtlikult ning kirjutab sellest Taavi märkmikusse kokkuvõtte; - õpetaja esitab igal esmaspäeval eripedagoogile kokkuvõtte jooksva nädala tunnustusklepsude ja päevikusse esitatud kiituste kohta; - kord kuus võtab tugikava osalistega jooksva perioodi kokku, mille kokkuvõttena hinnatakse rakendatud meetme tõhusust, seatakse uued eesmärgid ning muudetakse premeerimissüsteemi; sellele eelneval päeval esitab õpetaja eripedagoogile jooksva nädala klepsude ja päevikusse esitatud kiituste kokkuvõtte. 	<p>14.01.-17.01. 20.01.-10.02.</p> <p>11.02.-14.02. 17.02.-21.02.</p> <p>14.01.-10.02.</p> <p>11.02.-16.03.</p> <p>12.02.-16.03.</p> <p>14.01.-24.01.</p> <p>Igal esmaspäeval kuni 14.04.</p> <p>06.01; 11.02; 17.03; 14.04.</p>
--	--	--

	<p><u>Sotsiaalpedagoog:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - viib õpilasega 1 kord nädalas neljapäeviti läbi oskuste õpet; - osaleb kord kuus kõigi tugikava osalistega jooksva perioodi kokkuvõtmisel, mille käigus hinnatakse rakendatud meetme tõhusust, seatakse uued eesmärgid ning muudetakse premeerimissüsteemi. <p><u>Lapsevanem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - vaatab igal õhtul lapse märkmikku, loeb päeva kokkuvõtet ning kinnitab seda kirjalikult allkirjastades; - tunnustab last kiituste eest ning innustab teda veelgi püüdlikum olema; - kord kuus võtab kõigi tugikava osalistega jooksva perioodi kokku, mille käigus hinnatakse rakendatud meetme tõhusust, seatakse uued eesmärgid ning muudetakse premeerimissüsteemi. <p><u>Laps:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - osaleb individuaalkohtumistes eripedagoogi ja sotsiaalpedagoogiga; - vestleb tugikava esimesel kahel nädalal iga päeva lõpus klassijuhatajaga, et rääkida päeva käitumuslikest olukordadest; 	<p>Iga neljapäev kuni 14.04.</p> <p>06.01; 11.02; 17.03; 14.04.</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>14.01-14.04.</p> <p>06.01; 11.02; 17.03; 14.04.</p> <p>Iga T eripedagoog; iga N sotsiaalpedagoog</p> <p>14.01.-24.01.</p>
--	---	---

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<ul style="list-style-type: none"> - tõstab tunnis suulise vastamise soovi märguandeks vaikides käe. - ootab rahulikult õpetaja lubavat märguannet, kui on käe tõstnud vastamissoovi avaldamiseks; - ärritust tekitavas (tõstab kätt, aga klassikaaslane saab vastata; vastab valesti) olukorras joonistab märkmikusse. 	<p>14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>11.02.-14.04.</p>
Käitumise tugikava koostamise ja rakendamise juht	Eripedagoog:	
Käitumise tugikava koostamise ja rakendamise meeskond	Klassiõpetaja: Sotsiaalpedagoog: Lapsevanem:	
Kava rakendamise periood	06.01.-14.04.2020	
Kava koostamise kuupäev	06.01.2020	

Lisa 2. Priidu esialgne käitumise tugikava

Lapse nimi ja üldandmed	Priit on 8-aastane. Õpib tavaklassis põhikooli riikliku õppekava alusel.	
Probleemi kirjeldus	<p>Priidul on õppetöö sooritamiseks oma kindlad töövahendid (kirjutamiseks, joonistamiseks, kustutamiseks, värvimiseks). Kui näiteks kirjutamisvahendi tina murdub töö tegemise ajal, hakkab Priit ennast toolil õõtsutama ning häälitsema. Seejärel hakkab katkiläinud kirjutusvahendit aeglaselt ettevaatlike liigutustega teritama või üritab murdunud tina tagasi asetada ja sellega edasi töötada, saates enda tegevust häälitlustega. Katkiläinud töövahendi asendamisest teisega keeldub nutma hakates.</p> <p>Töövahendi ettevaatlikule teritamisele või parandamisele minev ajakulu takistab Priidul teistega samas tempos töötamast ning seetõttu tuleb tal kodus teha lisatööd pooleli jäänud ülesannete lõpetamisel. Eeltoodud olukordi esineb keskmiselt 10 korda nädalas.</p>	
Tööhüpootees	<p>Käitumise funktsiooniks on õpetaja tähelepanu pööramine olukorrale (töövahendi kasutuskõlbmatuks muutumine), millega toimetulekuks tal endal vahendid puuduvad.</p> <p>Probleemi alalhoidev tegur on soov kindlate vahenditega tööd jätkata ning soovimatus varutöövahendeid kasutada.</p>	
Eesmärk	<p><u>Eesmärk tugikava lõpuks:</u></p> <p>õpilane kasutab klassis olevaid varutöövahendeid, kui enda omad puuduvad või lähevad katki.</p> <p><u>Alaesmärgid:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - õpilane jääb rahulikuks, kui tema töövahend muutub tunni ajal kasutamiskõlbmatuks (näiteks pliiatsitina murdumise korral); - õpilane kasutab tunni ajal töötamiseks mis tahes sobilikke töövahendeid; - õpilane teritab tunni ajal murdunud pliiatsi või parandab tunni ajal katkiläinud töövahendi peale tundi; - õpilane kontrollib enne iga koolipäeva algust, et tema töövahendid on terved. <p><u>Eesmärk esimese kuu lõpuks:</u></p>	<p>09.04.2020</p> <p>08.02.</p>

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<ul style="list-style-type: none"> - õpilane kontrollib iga koolipäeva alguses oma töövahendite seisukorda õpetaja abiga; - õpilane annab käega märku, kui õppetöö ajal muutub töövahend kasutamiskõlbmatuks; - õpilane kasutab kolmel korral nädalas klassis olevaid varutöövahendeid, kui enda oma muutub kasutamiskõlbmatuks; - õpilane teritab tunni ajal katkiläinud pliiatsi või parandab tunni ajal kasutamiskõlbmatuks muutunud töövahendi kolmel korral nädalas vahetunnis; - töövahendite tunni ajal kasutamiskõlbmatuks muutumisele järgivate ebakohaste reaktsioonide arv on vähenenud poole võrra; 	
Tegevuskava	<p><u>Eripedagoog:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tutvustab õpilasele, kuidas käituda siis, kui tunnis kasutatav töövahend muutub kasutamiskõlbmatuks; 14.01. - tutvustab õpilasele, kuidas käituda hommikul enne tundide algust ja kontrollida oma töövahendeid; 14.01. - tutvustab õpilasele premeerimissüsteemi ja punktikaarti, mis kleebitakse õpilasele päevikusse; 14.01. - mängib õpilasega kunstlikult tekitatud olukorras etapiviisiliselt situatsiooni läbi (töövahendi katkiminemine-sellele kohane reageerimine-premeerimine); 14.01. - saab igal neljapäeval klassiõpetajalt tagasisidet õpilase toimetuleku kohta. Selle põhjal otsustab koos klassiõpetajaga, kas tugikavas on vaja muudatusi teha; Igal neljapäeval perioodil 14.01.-09.04. - kord kuus võtab tugikava osalistega jooksva perioodi kokku, mille kokkuvõttena hinnatakse rakendatud meetme tõhusust, seatakse uued eesmärgid ning muudetakse premeerimissüsteemi. 08.01 05.02. 12.03. 09.04. 	

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<p><u>Klassijuhataja:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tuletab esimese kahe nädala jooksul igal hommikul õpilasele meelde töövahendite kontrollimise vajadust; järgneva kahe nädala jooksul üle päeva. - tuletab esimese nädala jooksul iga kirjutamist-joonistamist-värvimist nõudva ainetunni alguses õpilasele meelde, mida teha, kui töövahend muutub töö käigus kasutamiskõlbmatuks. Teise nädala jooksul iga päeva alguses. - tunnustab last abivajadusest märku andmise eest, asetades klepsu õpilase päevikus asuvasse punktikaarti; - tunnustab last asendustöövahendi valimise eest, asetades klepsu õpilase päevikus asuvasse punktikaarti; - tunnustab last selle eest, kui laps tegeleb kasutamiskõlbmatuks läinud töövahendi töökorda seadmisele vahetunnis, asetades klepsu õpilase päevikus asuvasse punktikaarti; - kirjutab kiituse õpilase päevikusse ning laseb lapsel valida meelepärase preemia (klepsu, värvipildi) kui õpilane saab kokku 3 preemiakleebist; - edastab eripedagoogile igal neljapäeval jooksva nädala kokkuvõtte ning selle põhjal otsustatakse järgmise nädala premeerimissüsteem; - suhtleb lapsevanemaga vähemalt korra nädalas hetkeolukorra kaardistamiseks; - võtab kord kuus jooksva perioodi kokku, mille käigus hinnatakse rakendatud meetmete tõhusust ja seatakse vajadusel uued eesmärgid ning premeerimissüsteem. <p><u>Lapsevanem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - vaatab igal õhtul lapse päevikut ja tunnustab last, kui ta on õpetajalt kiita saanud; 	<p>14.01-24.01; 27.01.-07.02.</p> <p>14.01.-24.01.</p> <p>14.01.-07.02.</p> <p>14.01.-07.02.</p> <p>14.01.-07.02.</p> <p>Iga 3 täpi täitumisel</p> <p>Igal neljapäeval perioodil</p> <p>14.01.-09.04.</p> <p>08.01 05.02. 11.03. 09.04.</p> <p>14.01.-09.04.</p>
--	---	--

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<ul style="list-style-type: none"> - tuletab ka kodustes kirjutamis-joonistamis-värvimisolukordades meelde, kuidas käituda, kui töövahend muutub kasutamiskõlbmatuks töö käigus; - osaleb jooksva perioodi kokkuvõttel, mille käigus toimub rakendatud meetmete tõhususe hindamine, vajadusel uute eesmärkide ning premeerimissüsteemi kohandamine. <p><u>Laps:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - kontrollib esimese kahe nädala jooksul koos õpetajaga iga koolipäeva alguses oma töövahendite seisukorda; järgneva kahe nädala jooksul ülepäeviti iseseisvalt; - tõstab käe, kui olemasolev töövahend muutub kasutamiskõlbmatuks tunni ajal; - tegeleb tunni ajal kasutamiskõlbmatuks muutunud töövahendi kordasaamisega peale tunni lõppemist vahetunnil; - kasutab tunni ajal katkiläinud töövahendi asemel mõnda klassi ühiskasutatavat töövahendit. 	<p>14.01.-09.04.</p> <p>08.01 05.02. 11.03. 09.04.</p> <p>14.01-24.01. 27.01.-07.02.</p> <p>14.01.-09.04.</p> <p>14.01.-09.04.</p> <p>14.01.-09.04.</p>
KTK koostamise ja rakendamise juht	Eripedagoog	
KTK koostamise ja rakendamise meeskond	Klassiõpetaja: Lapsevanem:	
Kava rakendamise periood	14.01.-09.04.2020	
Kava koostamise kuupäev	06.01.2020	

Lisa 3. Jaagupi esialgne tugikava

Lapse nimi ja üldandmed	Jaagup on 11-aastane. Õpib eritoe klassis põhikooli riikliku õppekava alusel.	
Probleemi kirjeldus	<p>Jaagup soovib olla õppetöös edukas ning tahab, et õpetaja teda teadmiste eest tunnustaks. Kui õpetaja või klassikaaslased selgitavad ainetunnis Jaagupile tuttavat teemat, räägib ta oma teadmisi ja mõtteid teiste jutule vahele. Kui õpetaja klassilt midagi küsib, siis ta vastab kohe, ootamata ära oma korda.</p> <p>Probleem ilmneb kõigis ainetundides, kus tuleb suuliselt vastata. Õpetaja ja klassikaaslaste jutule vahelerääkimist esineb keskmiselt 45-50 korda ainetunnis.</p>	
Tööhüpotees	<p>Jaagupi käitumise funktsiooniks on saada õpetajalt positiivset tagasisidet enda teadmiste kohta, mida ta väljendab suuliselt.</p> <p>Probleemi alal hoidev tegur on soov vastata teistest kiiremini enda korda ootamata.</p>	
Eesmärk	<p><u>Eesmärk tugikava lõpuks:</u></p> <p>õpilane järgib tundides vastamiskorra kohta käivaid klassireegleid: väljendab oma vastamissoovi käe tõstmisega; ootab vastamisel oma järge; räägib siis, kui saab selleks loa.</p> <p><u>Alaeesmärgid:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - õpilane peab tundides kinni reeglist: “Räägin siis, kui saan selleks loa”; - õpilane ootab vastamisel oma järge; - õpilane väljendab vastamissoovi käe tõstmisega. <p><u>Eesmärk esimese kuu lõpuks:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - õpilane järgib tundides reeglit “Räägin siis, kui saan selleks loa”, toetudes enne tundide algust õpetaja poolt antavale meeldetuletusele ning vastavale žestile tunni ajal; 	<p>13.04.2020</p> <p>07.02.</p>

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<ul style="list-style-type: none"> - õpetajale ja õpilastele ainetundide ajal vahelerääkimiste arv väheneb kolmandiku võrra. 	
Tegevuskava	<p><u>Klassijuhatajad:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - õpetaja I tutvustab peamist reeglit - “Räägin siis, kui saan selleks loa” - kogu klassile ainetunnis rollimänguna. Selle järgselt toimub ühine arutelu (kuidas õpetaja/klassikaaslased ennast tunnevad, kui keegi vahele räägib. Kuidas õpilane ise ennast tunneb, kui talle vahele räägitakse); - õpetajad tuletavad esimesel nädalal reeglit meelde enne iga tunni algust. Edaspidi esimese kuu jooksul ainult hommikuti; - õpetaja I räägib õpilasega reegli meeldetuletamise märgi ja žesti eesmärgist ning kasutamise põhimõttest. Lepitakse kokku märk ning žest (käetõstmine); - õpilase lauale asetatakse temaga kokkulepitud märk, et õpetajad saaksid reeglit teistele märkamatuks õpilasele meelde tuletada. Märgi ja žesti kasutamine. - õpetajad tunnustavad õpilast vaikselt töötamise eest vähemalt kaks korda igas ainetunnis, kui õpilane on olnud vaikselt vähemalt kaks minutit järjest. Olukorra fikseerimiseks teeb õpetaja töölaual olevasse tabelisse vastava kuupäeva ja ainetunni taha märke; - õpetajad tunnustavad õpilast verbaalselt kogu klassi ees, kui ta tõstab käe ja ootab oma järjekorda; - kui õpilane saab päeva jooksul vähemalt 5 tunnustust, kirjutab õpetaja Stuudiumisse kiituse. - vastavalt iga nädala kokkuvõttele otsustab õpetaja I, mille alusel toimub õpilase tunnustamine järgneval 	<p>13. 01.</p> <p>13.-17.01. 20.01.-14.02.</p> <p>13.01.</p> <p>Alates 13.01.</p> <p>13.01.-17.01.</p> <p>13.01.-17.01.</p> <p>13.01.-13.04.</p>

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<p>nädalal (kui rakendatav meede annab tulemuse I nädalal, tunnustatakse õpilast ühel korral tunnis vähemalt 2 minuti vaikselt töötamise eest; ülejäärgisel nädalal ühel korral tunnis 4 minuti vaikselt töötamise eest);</p> <ul style="list-style-type: none"> - vastavalt iga nädala kokkuvõttele otsustab õpetaja I, kuidas tunnustada õpilast käetõstmise ja oma järjeootamise eest; - koolipäeva lõpetav õpetaja arutab iga päeva lõpus koos õpilasega tema edusammude üle reegli täitmisel ning koos seatakse eesmärgid järgmiseks päevaks; - õpetaja I teeb igal reedel kokkuvõtte õpilase edusammudest (jälgib märgete arvu, võrdleb nende osakaalu ainetunniti), suhtleb kõigi osapooltega (teise klassijuhatajaga, lapsevanemaga, lapsega). - kord kuus võetakse kõigi tugikava osalistega jooksev periood kokku, mille kokkuvõttena hinnatakse rakendatud meetme tõhusust, seatakse uued eesmärgid ning muudetakse premeerimissüsteemi. Õpetajad märgivad sellele eelneva nädala jooksul õpilase vahelerääkimiste arvu ainetundides võrdlemaks nende sagedust kuu aja taguse perioodiga. <p><u>Lapsevanem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - lapsevanemad vaatavad igal õhtul lapse päevikusse ja tunnustavad last, kui ta on õpetajalt kiita saanud ning innustab teda veelgi püüdlikum olema; - lapsevanemad suunavad last kodus kasutama vestluses osalemise soovist märku andmiseks sama žesti (käe tõstmine) nagu koolis. Lapsevanemad 	<p>Igal reedel perioodil 13.01.-13.04</p> <p>Igal reedel perioodil 13.01.-13.04.</p> <p>14.01.-13.04.</p> <p>Igal reedel perioodil 13.01.-13.04 (va 10.04).</p> <p>07.01. 07.02. 13.03. 13.04.</p> <p>13.01.-13.04</p> <p>13.01.-13.04.</p>
--	--	---

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<p>tuletavad ka kodustes olukordades meelde, kuidas sobib vestlusesse sekkuda ja kuidas mitte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - osalevad kord kuus toimuval jooksva perioodi kokkuvõtmisel, mille käigus hinnatakse rakendatud meetmete tõhusust ning vajadusel seatakse uued eesmärgid ja muudetakse premeerimissüsteemi. <p><u>Laps:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - osaleb iga päeva lõpus vestluses õpetajaga, mille käigus tehakse kokkuvõtte sellest, mis läks päeva jooksul hästi ja mida saab teha paremini; - õpilane tõstab tundides kätt, kui soovib rääkida; - õpilane vastab ainetunnis, kui on saanud selleks õpetaja loa. 	<p>07.01. 07.02. 13.03. 13.04.</p> <p>13.01.-13.04.</p> <p>13.01.-13.04.</p> <p>13.01.-13.04.</p>
Käitumise tugikava koostamise ja rakendamise juht	Õpetaja I	
Käitumise tugikava koostamise ja rakendamise meeskond	Õpetaja I ja õpetaja II Lapsevanemad:	
Kava rakendamise periood	13.01.-13.04.2020	
Kava koostamise kuupäev	07.01.2020	

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<ul style="list-style-type: none"> - õpilane sooritab nii koolis kui kodus talle jõukohastatud ülesandeid õpetaja või lapsevanema abiga; - õpilane pakib iseseisvalt igal õhtul oma koolikoti vastavalt järgmise päeva tunniplaanile; - tegemata tunnitööde ja koduste tööde osakaal väheneb poole võrra. 	
Tegevuskava	<p><u>Klassijuhataja:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - valib koos klassi õpilastega klassireeglite seast välja kolm reeglit kogu klassile esimeseks kuuks järgimiseks. Need kinnitatakse iga õpilase allkirjaga. Ühiselt arutatakse reeglid läbi, vormistatakse paberile, allkirjastatakse kõigi poolt ning asetatakse klassis nähtavale kohale; - koos õpilastega määratakse premeerimissüsteem. Räägitakse läbi, kuidas reeglite järgimise eest punkte saab, samuti kinnitab positiivse verbaalse tunnustusega õpilaste reeglite kohast käitumist Lepitakse kokku auhinna (ühistegevus klassiga), mille saab kuu lõpuks teatud arvu punktide eest; - tuletab esimesel nädalal klassireegleid meelde enne iga tunni algust. Edaspidi esimese kuu jooksul ainult hommikuti; - koostöös Kaarli vanemaga koostab lapsele nädalagraafiku, mis sisaldab kellaajalist infot nii koolis toimuva kui koduse õppetöö kohta (nt igal päeval kindlal kellaajal kodune õppimine); - tunnustab Kaarlit klassireeglitest ja nädalagraafikust kinnipidamisel koolis, püüdlikkuse eest õppeülesannete sooritamisel, sooritatud tööde eest ja tunniosaluse eest vahetult verbaalselt ning vormistab iga päeva lõpus kirjaliku kokkuvõtte õpilase õnnestumistest tema päevikusse. - märgib esimese kuu jooksul õpilase kohase käitumise sageduse enda laual olevale märkmelehele. Esimesel nädalal saab õpilane 	<p>14.01. Järgimine 14.01.-10.02.</p> <p>14.01. Järgimine 14.01.-10.02.</p> <p>14.01.-17.01. 20.01.-10.02.</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-24.01. 27.01.-07.02.</p>

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<p>valida meelepärase preemia etteantud valikust, kui ta on saanud kokku seitse märget; teisel nädalal saab tunnustuse 10 märke eest; vastavalt esimese kahe nädala tulemustele muudetakse preemia saamiseks vajalike märgete arvu;</p> <ul style="list-style-type: none"> - edastab korra nädalas reedeti eripedagoogile enda kokkuvõtte õpilase nädala tulemustest; - arutab esimese kahe nädala jooksul iga päeva lõpus koos õpilasega tema edusammude üle reegli täitmisel ning koos seatakse eesmärgid järgmiseks päevaks; edaspidi kohtumised ülepäeviti esimese kuu lõpuni; - osaleb kord kuus toimuval jooksva perioodi kokkuvõtmisel, kus hinnatakse rakendatud meetmete tõhusust ja seatakse vajadusel uued eesmärgid ning premeerimissüsteem. <p><u>Eripedagoog:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - saab korra nädalas reedeti klassijuhatajalt kokkuvõtte õpilase nädala tulemustest õppetöös ja nädalaplaani ning klassireeglite kinnipidamisest; - saab korra nädalas lapsevanemalt jooksva nädala kokkuvõtte kodusest nädalaplaani kinnipidamisest ja õppimisest - teeb korra nädalas kokkuvõtte õpilase nädala jooksul sooritamata tunni- ja kodutööde ning koju jäänud töövahenditest, võrdleb nende osakaalu ainetunniti, suhtleb kõigi osapooltega; - kord kuus võtab kõigi tugikava osalistega jooksva perioodi kokku, mille kokkuvõttena hinnatakse rakendatud meetme tõhusust, seatakse uued eesmärgid ning muudetakse premeerimissüsteemi; 	<p>Igal reedel perioodil 14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-24.01. 27.01.-10.02.</p> <p>13.01. 11.02. 17.03. 14.04.</p> <p>Igal redel perioodil 14.01.-14.04.</p> <p>Igal reedel perioodil 14.01.-14.04.</p> <p>Igal reedel perioodil 14.01.-14.04.</p> <p>13.01. 11.02. 17.03. 14.04.</p>
--	--	---

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<p><u>Lapsevanem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - kontrollib igal õhtul, et lapsel oleks järgmiseks koolipäevaks vajalikud õppe- ja töövahendid kotti pandud; - vaatab igal õhtul lapse päevikusse ning kinnitab tunnustavate kommentaaride lugemist oma allkirjaga; vanem tunnustab omakorda last, kui ta on õpetajalt kiita saanud ning innustab teda veelgi püüdlikum olema; - toetab last päevakava järgimisel ja koduse õppetöö sooritamisel; tunnustab last päevakava järgimise ja koduse õppetöö sooritamise eest; - edastab korra nädalas reedeti eripedagoogile jooksva nädala kokkuvõtte lapse kodusest nädalaplaani kinnipidamisest ja õppimisest; - osaleb kord kuus toimuval jooksva perioodi kokkuvõtmisel, kus hinnatakse rakendatud meetmete tõhusust ja seatakse vajadusel uued eesmärgid ning premeerimissüsteem. <p><u>Laps:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - järgib nii koolis kui kodus nädalakavas sisaldavaid tegevusi ja kellaaegu; - järgib enda poolt allkirjastatud klassireegleid; - pakib igal õhtul oma koolikoti vastavalt järgmise päeva tunniplaanile; - sooritab õppetööd nii koolis kui kodus esimesel kuul täiskasvanu toel. 	<p>14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>Igal reedel perioodil 14.01.-14.04.</p> <p>13.01. 11.02. 17.03. 14.04.</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-10.02.</p>
<p>Käitumise tugikava koostamise ja</p>	<p>Eripedagoog</p>	

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

rakendamise juht		
Käitumise tugikava koostamise ja rakendamise meeskond	Klassijuhataja: Lapsevanem:	
Kava rakendamise periood	14.01.-14.04.	
Kava koostamise kuupäev	13.01.	

Lisa 5. Oskari esialgne tugikava

Lapse nimi ja üldandmed	Oskar on 12-aastane. Õpib eritoe klassis põhikooli riikliku õppekava alusel.	
Probleemi kirjeldus	<p>Oskar räägib ainult juhtudel, kui on vaja vastata konkreetsele õppetööd puudutavatele küsimustele ning ta on oma vastuses kindel. Sotsiaalne suhtlus õpetajate ja klassikaaslastega koolis puudub. Enda istekohalt ta omaalgatuslikult päeva jooksul ei liigu.</p> <p>Kui Oskaril tekivad raskused kirjaliku ülesande sooritamisel, jääb ta ülesannet silmitsema. Kui suulisel vastamisel pole ta oma vastuses kindel, ei lausu ta midagi. Mõlemal eeltoodud juhul laps tardub ja ei reageeri ka mitte verbaalselt.</p> <p>Kuna õpilane ei anna märku oma abivajadusest, võib tal jääda mõni ülesanne klassis või kodus sooritamata, mõjutades negatiivselt tema õppeedukust.</p>	
Tööhüpootees	<p>Oskari käitumise funktsiooniks on sooritada õppeülesanded eksimusteta ja vältida sotsiaalset suhtlust.</p> <p>Probleemi alalhoidev tegur on hirm eksida ning vastata küsimustele, millele õpikust vastust ei leia ning puudulik sotsiaalse suhtluse algatusvõime.</p>	
Eesmärk	<p><u>Eesmärk tugikava lõpuks:</u></p> <p>õpilane väljendab enda soove ja vajadusi (sh abivajadust tunnis ülesannete lahendamisel) ning algatab lihtsamaid ühistegevusi (nt laumängude mängimine) klassikaaslastega.</p> <p><u>Alaesmärgid:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- õpilane küsib ainetunnis tekkivate raskuste korral õpetajalt abi verbaalselt;- õpilane osaleb aktiivse liikmena õppetööd puudutavate 2-3-liikmeliste meeskondade töös;- õpilane algatab klassikaaslastega lihtsama ühistegevuse (nt lauamängude mängimise).	13.04.2020

	<p><u>Eesmärk esimese kuu lõpuks:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - õpilane küsib ainetunnis tekkivate raskuste korral õpetajalt abi verbaalselt; - õpilane osaleb klassikaaslaste algatusel nendega mitteverbaalses mängulises paaristegevuses (näiteks kabemäng, kaardimäng); - õpilane osaleb paaristöös aktiivse liikmena sisulistes õppetööd puudutavates ülesannetes, kus vastus on konkreetselt loetav (näiteks keeleõppes dialoogid; kordamööda lugemine; teksti põhjal vastamine; plakati koostamine); 	07.02.
Tegevuskava	<p><u>Klassijuhatajad:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - õpetaja I tutvustab kogu klassile küsimusekaarte ning selgitab nende kasutamise põhimõtet. Esimesel nädalal on kõikide kaartide peal pastaka märk, mis tähendab, et õppetööd puudutavad küsimused tuleb esitada kirjalikult. Igas tunnis tuleb esitada õpetajale kolm sisulist küsimust õpitava teema/etteantud ülesannete kohta. Kui õpilasel on küsimus kirjutatud, tõstab kaardi üles õpetaja tähelepanu saamiseks; - õpetajad tuletavad küsimusekaartide põhimõtet meelde esimese nädala jooksul igas ainetunnis, teisel nädalal koolipäeva alguses; - õpetajad tunnustavad õpilast iga esitatud küsimuse järgselt; - iga päeva lõpus edastab päeva lõpetav õpetaja kokkuvõtliku suulise tagasiside nii õpilasele endale kui tema vanemale. - õpetajad viivad kumbki vähemalt kaks korda nädalas läbi õppeülesandeid, mida on vaja sooritada paaristöona ja mille sooritamisel saab täielikult toetuda olemasolevale materjalile või viivad läbi reeglitega mängu, mille sooritamine ei vaja dialoogis osalemist (näiteks kabe, täringumäng vm); 	<p>13.01.-17.01.</p> <p>13.-17.01. 20.01.-24.01.</p> <p>13.01.-07.02.</p> <p>13.01.-07.02.</p> <p>13.01.-07.02.</p>

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<ul style="list-style-type: none"> - vastavalt iga nädala kokkuvõttele otsustab õpetaja I, mille alusel toimub õpilase tunnustamine järgneval nädalal (kui rakendatav meede annab tulemuse I nädalal, võetakse kasutusele ühe kirjaliku küsimusekaardi asemel üks suulise küsimuse kaart, nädal peale seda kaks jne); - kord kuus võetakse kõigi tugikava osalistega jooksev periood kokku. Selle kokkuvõttena hinnatakse rakendatud meetme tõhusust ning vajadusel seatakse uued eesmärgid ja muudetakse premeerimissüsteemi. <p><u>Lapsevanem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - kontrollib igal õhtul lapse kodutöid ning vajadusel abistab kodutöödega; - tunnustab last vahetult iga küsimuse esitamise eest kodus õppetööd sooritades; - suhtleb iga päeva lõpus õpetajaga lapse päevast ning tunnustab last iga päev peale kooli õpetajate verbaalse tagasiside alusel; - osaleb kord kuus toimuval jooksva perioodi kokkuvõtmisel kõigi tugikava osalistega, mille kokkuvõttena hinnatakse rakendatud meetme tõhusust ning vajadusel seatakse uued eesmärgid ja muudetakse premeerimissüsteemi. <p><u>Laps:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - täidab igas ainetunnis ettenähtud küsimusekaarte ning annab nende täitmisest märku käe tõstmisega; - osaleb tunnisestes paaristöödes ülesannetes, mida on võimalik sooritada otseselt materjali põhjal; 	<p>13.01-17.01.</p> <p>07.01.; 07.02.; 13.03.; 13.04.</p> <p>13.01.-13.04.</p> <p>13.01.-07.02.</p> <p>13.01.-07.04.</p> <p>07.01.; 07.02.; 13.03.; 13.04.</p> <p>14.01.-07.02.</p> <p>14.01.-07.02.</p>
--	---	--

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	- Osaleb tunnisestest ja vahetunnis klassikaaslaste poolt algatatud mängudes, mida saab paarilisega mitteverbaalselt sooritada.	14.01.-07.02.
Käitumise tugikava koostamise ja rakendamise juht	Õpetaja I	
Käitumise tugikava koostamise ja rakendamise meeskond	Klassiõpetajad I ja II Lapsevanem:	
Kava rakendamise periood	13.01.-13.04.2020	
Kava koostamise kuupäev	07.01.2019	

	<p><u>Klassijuhataja:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - kohtub esimese kahe nädala jooksul iga koolipäeva lõpus õpilasega, arutab temaga läbi antud päeva õnnestumised (individuaalne vastamine, rolli täitmine meeskonnatöös) ning võrdleb neid aineõpetajate poolt edastatud sama päeva käitumuslike kiitustega; sealt edasi järgneva kahe nädala jooksul kohtumised ülepäeviti; - arutab esimese kahe nädala jooksul õpilasega iga koolipäeva lõpus raskusi valmistavad õppeained või õppetööd läbi ning suhtleb vastava aineõpetajaga; sealt edasi järgneva kahe nädala jooksul arutlused ülepäeviti; - osaleb kord kuus toimival jooksva perioodi kokkuvõtmisel, kus hinnatakse rakendatud meetmete tõhusust ja seatakse vajadusel uued eesmärgid ning premeerimissüsteem; - suhtleb eripedagoogiga korra nädalas reedeti, et edastada õpilase jooksva nädala hindelised tulemused, esitamata/sooritamata tööde arv ja edusammud ainetepõhiselt <p><u>Aineõpetajad:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - annavad esimese kahe nädala jooksul klassijuhatajale peale igat ainetundi käitumuslikku tagasisidet õpilase osaluse kohta ainetunnis; sealt edasi järgneva kahe nädala jooksul ülepäeviti; - Tunnustavad õpilast iga õnnestumise eest (sooritatud kodutöö, küsimuse esitamine, oma kohalt selge häälega vastamine) õppetöös vahetult verbaalselt ning päevikusse kirjalikult; kokkuvõttena - viivad iga nädal läbi vähemalt ühe grupitöö kuni 4-liikmelistes gruppides, määrates iga osaleja ülesanded rollikaardiga, millest õpilane saab kinni 	<p>14.01.-24.01. 27.01-07.02. (E,K,R)</p> <p>14.01.-24.01; 27.01-07.02 (E,K,R)</p> <p>08.01.; 10.02.; 16.03.; 14.04.</p> <p>Igal reedel perioodil 14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-24.01. 27.01-07.02. (E,K,R)</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-14.04.</p>
--	--	---

	<p>pidada. Grupitöö ühe ülesandena abi küsimine õpetajalt või klassikaaslas(te)lt;</p> <ul style="list-style-type: none"> - osalevad kord kuus toimuval jooksva perioodi kokkuvõtmisel koos klassijuhataja ja eripedagoogiga, kus hinnatakse rakendatud meetmete tõhusust ja seatakse vajadusel uued eesmärgid ning premeerimissüsteem. <p><u>Lapsevanem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lapsevanem vaatab igal õhtul lapse päevikusse ja tunnustab teda kiituste eest ja sooritatud kodutööde eest; - Osaleb kord kuus toimuval jooksva perioodi kokkuvõtmisel, kus hinnatakse rakendatud meetmete tõhusust ja vajadusel korrigeeritakse eesmäärke ning premeerimissüsteemi. <p><u>Eripedagoog:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - suhtleb klassijuhatajaga korra nädalas reedeti kogumaks infot õpilase jooksva nädala õppetulemustest ning nädala jooksul saadud käitumuslikust tagasisidest õpilasele; - fikseerib korra nädalas õpilase jooksvate hinnete ja esitatud/vastatud kodutööde seisu igas ainetunnis; - abistab vajadusel õpetajaid õppematerjali kohandamisega; - kord kuus võtab kõigi tugikava osalistega jooksva perioodi kokku, mille kokkuvõttena hinnatakse rakendatud meetme tõhusust, seatakse uued eesmärgid ning muudetakse premeerimissüsteemi. 	<p>08.01.; 10.02.; 16.03.; 14.04.</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>08.01. 07.02.; 13.03.; 09.04.</p> <p>Igal reedel perioodil 14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>08.01.; 07.02.; 13.03.; 13.04.</p>
--	---	--

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

	<p><u>Õpilane:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - märgib esimese kahe nädala jooksul igas ainetunnis märkmikusse enda õnnestumised; sealt edasi järgneva kahe nädala jooksul ülepäeviti; - kohtub esimese kahe nädala jooksul iga koolipäeva lõpus klassijuhatajaga ja õpetaja toel võrdleb enda märgitud õppetöö õnnestumisi aineõpetajate poolt klassijuhatajale edastatutega ning arutleb nende üle koos õpetajaga; sealt edasi järgneva kahe nädala jooksul kohtumised ülepäeviti; - osaleb grupitöodes ning tegutseb ja vastab lähtuvalt rollikaardist; - pöördub esimese kuu jooksul õppetöös tekkivate raskuste korral klassijuhataja poole olenemata raskusi valmistavast õppeainest. 	<p>14.01.-24.01. 27.01-07.02. (E,K,R)</p> <p>14.01.-24.01. 27.01-07.02. (E,K,R)</p> <p>14.01.-14.04.</p> <p>14.01.-07.02.</p>
Käitumise tugikava koostamise ja rakendamise juht	Eripedagoog	
Käitumise tugikava koostamise ja rakendamise meeskond	<p>Klassijuhataja:</p> <p>Aineõpetajad:</p> <p>Lapsevanem:</p>	
Kava rakendamise periood	14.01.-14.04.2020	
Kava koostamise kuupäev	08.01.2020	

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Deivi Kõiv,

(autori nimi)

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

Tegevusuuring käitumise tugikava koostamiseks ja rakendamiseks juhendmaterjali abil,

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Tõnu Jürjen, kaasjuhendaja on Kairi Kaljuste,

(juhendaja nimi)

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

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

Deivi Kõiv

19.05.2020