

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika õppekava

Terje Kurismann

**INDIVIDUAALSE ARENDUSKAVA RAKENDAMINE 6-AASTASE AUTISMIGA
POISI ÕPETAMISEL LASTEAIA ERIRÜHMAS**

Magistritöö

Juhendaja: Pille Häidkind

Läbiv pealkiri: IAK autismiga lapsele

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Pille Häidkind, PhD

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Pille Häidkind, PhD

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Resümee

Teadaolevalt ei ole Eestis varem läbi viidud uurimusi, mis käsitleks individuaalse arenduskava (IAK) rakendamist autismiga lapse õpetamisel. Käesoleva töö eesmärgiks oli luua esialgne näidis, mis kajastab erirühma tingimustes IAK rakendamist 6-aastase autismiga poisi õpetamisel. Uurimisprobleem seisnes vajaduses täpsustada, mida ja kuidas tuleb muuta 6a. autismiga lapse arengu toetamiseks tema kasvukeskkonnas lasteaia erirühmas (arendusrühm) ning kuidas nimetatud tingimustes rakendada IAK üldiseid põhimõtteid.

Tegevusuuringu käigus koostati 6-aastasele autismiga poisile IAK, mille aluseks oli lapse teadmiste ja oskuste hindamine õppeaasta algul (intervjuu meeskonnaliikmetega, lapse vaatlus loomulikus keskkonnas ning PEP-R test). Meeskonnatööna koostati IAK, mille rakendamist õppeaasta jooksul jälgiti ning õppeaasta lõpus tehti IAK toimivusest ühine kokkuvõte. Uurimistöö käigus jõudis IAK meeskond neljale põhilisele järeldusele autismiga lapse õpetamise osas erirühma tingimustes: (a) vajalik on rühmaruumi struktureerimine tegevusvaldkondade kaupa, (b) päevakava on mõttekas visualiseerida piktogrammide toel, (c) kognitiivsete ja kommunikatiivsete oskuste õpetamist tuleb alustada üks-ühele situatsioonis ja vastavalt võimalusele jätkata grupitegevustes ning (d) kui tugevate käitumisiseärasustega autismiga laps käib puudele mittespetsiifilises (eri)rühmas, on vajalik tugiisiku teenuse rakendamine.

Märksõnad: *autismiga laps, individuaalne arenduskava*

Summary

There exist, to the author's knowledge, no previous surveys in Estonia that look at using an individual development plan (IDP) in teaching children with autism. The objective of the current thesis was to create a preliminary example that would reflect the implementation of an IDP in teaching a 6-year-old child with autism in the conditions of a special nursery group. The problem of the study consisted in the need to specify the points that need to be changed and how they need to be changed in order to support the development of a 6-year-old child with autism in the environment of a special nursery school group (development group), and how to implement the general principles of IDP in the given conditions.

During the course of the action research an IDP was created for a 6-year-old boy with autism. The basis of the IDP was the assessment of the boy's knowledge and skills at the beginning of the school year (an interview with team members, observing the child in his natural environment and a PEP-R test). The IDP was created as team work, its implementation was monitored during the year and at the end of the school year a general summary of the IDP's efficiency was made. As a result of the research the IDP team reached the following main conclusions about teaching a child with autism in a special nursery school group: (a) it is necessary to structure the group room according to different activities; (b) it is wise to visualise the daily schedule with the help of pictograms; (c) teaching cognitive and communicative skills should begin in one-to-one situations and if possible, continue into group activities; (d) if a child with autism who has strong behavioural peculiarities goes to a nursery school (special) group not specific to his disability, the service of a support person is necessary.

Key words: *child with autism, individual development plan*

Sisukord

Sissejuhatus	5
Pervasiivsed arenguhäired ja lapse areng	5
Kognitiivne areng	6
Sotsiaalne areng	7
Autismiga lapse arendustegevuse üldpõhimõtted	10
Keskkonna kohandamine	10
Arendamist vajavad valdkonnad	11
Individuaalne arenduskava	16
Magistritöö eesmärk ja uurimisülesanded	18
Meetod	19
Uuritav	19
Mõõtvahendid ja protseduur	19
Tulemused	24
Individuaalne arenduskava	24
Lapse iseloomustus	25
Arendustegevuse üldised tingimused	29
Eesmärgistatud tegevuskava	29
Individuaalse arenduskava koostajad	37
Individuaalse arenduskava kokkuvõte	38
Meeskonnaliikmete hinnangud	41
Arutelu	43
Tänu sõnad	47
Autorsuse kinnitus	47
Kasutatud kirjandus	48
Lisad	52

Sissejuhatus

Autism kuulub pervasiivsete arenguhäirete gruppi, s.o vastastikuse sotsiaalse mõjutamise ja suhtlemise kvalitatiivne kahjustus, millega kaasneb huvide ja tegevusaktiivsuse piiratus, stereotüüpsus ja monotoonne korduvus tegevustes ja käitumises. Need kvalitatiivsed kõrvalekalded normist on püsivad ja ilmnevad kõigis olukordades (Kuzemtšenko, Läänemets, Rekand & Räni, 2003).

Maaailmas on viimasel paarikümnel aastal pervasiivsete arenguhäirete ja sellega kaasneva uurimisega põhjalikult tegeletud ning inimesi osatakse päris hästi aidata. Ka Eestis on juba aastaid osatud arstide poolt ära tunda pervasiivseid arenguhäireid (Suuder, 2011), kuid autismiga laste õpetamise ja arendustegevuse ümber on meil veel palju segadust ja arusaamatusi. Kuna autismi puhul on tegemist varajase arenguhäirega, tuleb püüelda võimalikult õigeaegse täpse diagnostika poole. Ravi ja rehabilitatsioonivõtete rakendamine juba väikelapseas annab võimaluse saavutada maksimaalse võimaliku tulemise (Ozonoff, 2002, viidatud Teeäär, 2007 järgi).

Pervasiivsed arenguhäired ja lapse areng

Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10 (1999) kirjeldab pervasiivseid arenguhäireid koodi F84 all. RHK-10 järgi eristatakse ja diagnoositakse Eesti psühhiaatrite poolt järgmisi pervasiivseid arenguhäireid: lapse autism, mille puhul avalduvad häired vastastikusel sotsiaalsel mõjutamisel, suhtlemisel ja piiratud stereotüüpsel käitumisel; Aspergeri sündroom; atüüpiline autism; Rett'i sündroom; ja lapse muu desintegratiivne häire. Pervasiivsete arenguhäiretega lapsed jagunevad laiemas laastus kahte rühma: lapsed, kellel esineb kõrvalekaldeid eakohasest arengust vähesel määral (Aspergeri sündroom) ja lapsed, kelle pervasiivsed arenguhäired ja erivajadused on ulatuslikumad (autism) (Häidkind & Kuusik, 2009). Kui jälgida väga täpselt ja rangelt autismi diagnoosimisel selleks ettenähtud kriteeriume, siis esineb autismi harva. Lapseas esineb tunduvalt sagedamini orgaaniliste kahjustustega kaasnevat autistlikku käitumist. Sel juhul on tegemist autistlike joontega, mitte täieliku autistliku spektriga (Bauer jt, 1999).

Autismile omased käitumise ja suhtlemise iseärasused ei avaldu alati ühesuguse tugevusega, samuti on erinev autismiga laste vaimne võimekus. Vastavalt Moatile (2011)

ilmnevad autismiga lapse põhilised puudujäägid (a) kommunikatsioonis, (b) kujutlusvõimes, (c) sotsialiseerumises ja (d) sensoorses võimekuses. Kaasuvate häiretena võivad esineda lihtfoobiad, obsessiiv-kompulsiivne häire, aktiivsus- ja tähelepanuhäire, krambisündroom ning depressioon. Rohkem kui pooltel (55-75%) autismi diagnoosiga lastel on ka vaimne alaareng (Aavik, 2012). Tänu kompetentsi kasvule autismi mõistmisel, on ilmnenu tõiiasi, et pervasiivsete arenguhäiretega normintellektiga inimeste rühm on seni arvatust oluliselt suurem (Vermeulen, 2008). Erinevad autorid on suhteliselt üksmeelsed autismiga lapse järgmiste arenguliste iseärasuste suhtes.

Kognitiivne areng. Meeleteooriale (*Theory of mind*) vastavalt puudub autismiga inimesel võime intuiitiivselt ja antud konteksti sobivalt ette kujutada teise inimese tundeid, mõtteid, soove ning kavatsusi. Autismiga laps ei oska võtta arvesse seda, mida kuulaja teab ja kui teine räägib, siis saada aru tema kavatsusest (Cohen & Volkmar, 1997). Selline "meelepimedus" (*mind-blindness*) toob kaasa võimetuse tajuda teist inimest kui sotsiaalset objekti ning vähearenenud empaatiavõime. Kui tavapärase arenguga nelja-aastane laps saab aru, et teistel inimestel on oma sisemaailm, millest lähtudes nad oma käitumist organiseerivad, siis autismi korral kujuneb isegi esmane tõlgendamisoskus harva (Frith, 2000).

Sensoorse töötluse defitsiit väljendub mitmel erineval moel. Lastepsühhaater Piret Aavik (2012) on toonud välja, et sageli esineb ülitundlikkus teatud sagedusega helide suhtes, mida teised inimesed mürana ei taju. Iseärasusi esineb ka nägemis-, temperatuuri- ja puutetajus. Tihti puudub vastus keskkonna stiimulile, kuna autismiga lapsel/täiskasvanul puudub võime töödelda mitmekülgset stimulatsiooni või on saabuva sensoorse stimulatsiooni analüüs düsfunktsionaalne. Samuti võib vastureaktsioon olla ebapüsiv. Esineda võib nii üli- kui alareaktiivsust. Sensoorse integratsiooni häire mõjutab tähelepanu ja aktiivsuse taset, sotsiaalseid oskusi, sotsiaalemotsionaalset tervist ja käitumise regulatsiooni. Nimetatud häire esineb 40-88% autismiga lastest (Talay-Ongan & Wood, 2000). Kui väikelapseas on tüüpilisemaks ebatavalised sensoorsed reaktsioonid, siis eelkoolieas ilmneb mitmesugune sotsiaalne defitsiit, mis vanuse kasvades enamasti väheneb (Teeäär, 2007). Tsentraalse koherentsi teooria kohaselt ei ole autismiga inimene suuteline üksikasjadest mööda vaatama ega ettekujutama tervikut. Nimetatu tõttu tajutakse välismaailma killustunult, puudub võime näha konteksti, kuna detailidest terviku moodustamine pole jõukohane (Moat, 2011).

Raskused õppimisel. Autismiga lapsele on iseloomulik pigem alanenud tundlikkus nii sotsiaalsetele kui mitesotsiaalsetele stiimulitele kui ülereageerimine (Watson, 2003). Autismiga laps on rohkem huvitatud lõhnadest, maitsetest või materjali puudutamisest kui esemete funktsioonist (Cohen & Volkmar, 1997). Kobolt (2010) on toonud välja 1970ndate aastate alguses tehtud eksperimentaalsete uurimuste tulemused, mille kohaselt autismiga lapsel pole kahjustatud meeleorganid, vaid saadud muljete seostamine ja nende tähenduse mõistmine. Autismiga lapsel puudub võime ja sisemine vajadus struktureerida ning seostada saadud informatsiooni erinevaid elemente (Trillingsgaard & Jørgensen, 1993). Esimesel eluaastal hõõrub laps sageli ja pikalt teatud pindu, fikseerib pilguga pikalt ja sageli visuaalseid mustreid, samas ei reageeri üldse mõnedele teistele visuaalsetele ärritustele (Bundesverband, 2000). Lapsel võib olla hea ruumitaju ning ta võib ruttu ja täpselt meelde jätta tee, mida mööda minnakse teatud kohtadesse. Samuti võib tal olla väga hea mälu ning lapsele võib hulgaliselt meelde jääda numbreid, fakte jms, mis tema jaoks tunduvad olulised. Samas ei suuda ta meelde jätta asju, mida talle püütakse õpetada, kuid mille suhtes tal huvi puudub (Kuzemtšenko jt, 2003).

Sotsiaalne areng. Mängu eripära. Autismile iseloomulikke peamisi puudujääke emotsioonides, mängus ja keelelises funktsioonis saab seletada lapse varase kognitiivse arengu aspektide häirumisega, mis võimaldavad objekte ja kogemusi sümboliliselt representeerida (Butterworth & Harris, 2001). Autismi korral puudub lapsel eakohaselt arenenud mäng (Bleach, 2001; Grunewald, 1999; Kuzemtšenko jt, 2003). 18 kuuselt on autismiga lapsel selgelt äratuntavad defitsiidimärgid matkimismängus (nt nuku lusikaga toitmise). 2-3-aastaselt lapsel on juba märkimisväärselt vähem funktsionaalse mängu nähte ning seda mitte ainult kvantitatiivselt, vaid ka kvalitatiivselt. Lapsel puuduvad fantaasiamängud ning ta ei suuda reaalsusest mõelda "teeme nagu" see oleks teistsugune (näiteks ei suuda ta kujutada ette, et hari oleks hobune). Sümbolite mõistmise raskused ei võimalda kasutada mängudes loovust ega jõuda rollimängu tasemele (Butterworth & Harris, 2001; Cohen & Volkmar, 1997; Watson, 2003). Mängud on pigem korduvat laadi ning lapsele tunduvad meeldivat füüsilised mängud nagu kõdistamine ja maadlemine (Cohen & Volkmar, 1997; Davison & Neale, 1998). Lapsel võib olla suur huvi teatud mänguasjade või mehaaniliste esemete vastu (Bundesverband, 2000).

Suhtlemine. Kommunikatiivne kompetents on esmaseks faktoriks, mis määrab autismiga lapse suhtlemise ja sotsialiseerumise erinevate inimestega ja erinevas keskkonnas ning on lähedalt seotud sotsiaalse käitumise arenguga. Ühtlasi on sorav kõne enne 5-ndat eluaastat heaks prognostiliseks indikaatoriks IQ-le (Teeäär, 2007). Kuigi iseloomulikud sotsiaalse arengu häired esinevad kõneprobleemide ilmumisest palju varem, on vanemate esmane mure enamasti kõne arengu hilistumine.

Autismiga laps võib beebina lakkamatult karjuda või puudub tal karjumine üldse. Ta ei moodusta 5. elukuu lõpuks silpe, ta ei püüa 7. elukuu lõpuks häälightsustega endale tähelepanu tõmmata (nt *da-daa*) ega korda 9. elukuu lõpuks silpe järgi ning ei ütle 12. elukuu lõpuks veel ühtki sõna. Teisel eluaastal on kõne areng hilinevad, kõne abil suhtlemine puudub või on selles puudujäägid (Bundesverband, 2000). Samas märgatakse paljudel kahe- kolmeaastastel autismiga lastel mõningat emotsionaalset sidet nende vanemate või hooldajatega, kuigi see on siiski märkimisväärselt nõrgem kui tavapärase arenguga kaaslastel (Davison & Neale, 1998). Sageli laps ei reageeri kõnele, mis võib jätta ka mulje, nagu laps ei kuuleks (Kuzemtšenko jt, 2003). Üldjuhul ei otsi autismiga laps ise teise inimese tähelepanu ega vasta teise püüdele saada tema tähelepanu (Cohen & Volkmar, 1997).

Kuigi autismiga lapse sotsiaalne funktsioneerimine paraneb pärast viiendat eluaastat, jääb ta suhtlemises siiski eakaaslastega võrreldes passiivsemaks või ebatavaliseks. Ta eelistab olla üksik ning tegeleda enesestimulatsiooniga ja teiste ebatavaliste huvidega (Cohen & Volkmar, 1997). Autismiga lapsel on sotsiaalse suhtlemisega suured raskused, sest ta ei mõista ümbritsevat maailma nii nagu teised inimesed ning ei saa seetõttu suhtlemises osaleda ega täita mitmesuguseid suhtlemist nõudvaid ülesandeid (Grunewald, 1999). Tal puudub oskus kuulnud sõnu/ infot analüüsida ja tähendusvarjundeid mõista. Selle tulemusena on lapse enda väljendusvahendid äärmiselt piiratud, ta võtab kõike kuulnud sõna-sõnalt suutmata seda adekvaatselt interpreteerida (Quill, 1995). Ikkonen (2006) toob välja, et autismiga lapse suhtlemisoskuste areng on alles kavatsuseelisel ning osadel mittekonventsionaalsel presümboolsel tasemel. Kõige selle tulemusena on tugevalt häirunud sümbolite kasutamise võime, mõned teised võimed võivad aga samal ajal puutumata jääda (Butterworth & Harris, 2001). Seega enamik autismiga inimesi hakkavad hilja rääkima ja nende kõne areneb märkimisväärselt aeglasemalt.

Kõne arengut mõjutab ühelt poolt sotsiaal-emotsionaalne piiratus (keel kui suhtlemisvahend) ja teisalt kognitiivsete protsesside puudulikkus (keele tähendusvaldkond)

(Trillingsgaard & Jørgensen, 1993). Kommunikatiivsuse kvalitatiivne muutus avaldub võimetuses suhtlussituatsioonis kasutada olemasolevat keeleoskust (Erivajadustega laste hoolekande- ja..., 1999). Vestluses ei oska laps kontakti sünkroniseerida ning kaob retsiprooksus. Autismiga lapse kõneavaldustes ei ilmne paindlikkust. Teiste inimeste verbaalsetele ja mitteverbaalsetele pöördumistele puuduvad sageli emotsionaalsed vastureaktsioonid. Emotsionaalsed rõhud ning rütmivariatsioonid avalduvad kõnekommunikatsioonil väga vähesel määral või puuduvad täiesti (Erivajadustega laste hoolekande- ja..., 1999). Kõnet ei ilmesta miimika ega žestid, mida kinnitab ka Watson (2003), tuues lapsevanemate intervjuude alusel välja, et autismiga lapsel on "emotsioonitu nägu". Lisaks on autismiga lapsele omane kontakti, sh silmsideme vältimine lähedaste ja eakaaslastega (Kuzemtšenko jt, 2003).

Hoolimata kõigist spontaanse kõne puudustest, püüavad enamus autismiga lapsi kõnet siiski suhtlemiseks kasutada (Cohen & Volkmar, 1997). Ühe suhtlemisviisina kasutavad autismiga lapsed ehholaaliat. Konkreetsetes situatsioonides kasutatud fraasid/ sõnad assotseeruvad hiljem sarnastes olukordades (nt ärevas situatsioonis ütleb laps alati: "Nii ei tohi!"). Soovide väljendamisel kasutab laps neidsamu sõnu/ lausungeid, mis vastava situatsiooniga kaasnevalt on kinnistunud (nt kui laps soovib muusikat kuulata, ütleb ta alati: "Ära puutu makki!". Laps kuuleb seda lauset iga kord, kui üritab makile läheneda. Tegelikult soovib laps öelda: "Ma tahan muusikat kuulata!"). Ehholaaliat kasutades on autismiga lapsel sageli ühe või teise väljendi taga kindel kogemus. Tegelikuses peidab mingi ehholaaliline väljend endas tihti suhtlemissoovi (Notbohm & Zysk, 2010).

Käitumisraskused. Autismiga väikelapsed tunduvad elavat nagu omaette maailmas, kus on rohkesti rituaale ja kordusi. Kannatab sihipärase tegevuse areng – laps ei tunne huvi mänguvahendite funktsionaalse kasutamise vastu, kõne puudub või ei kasuta laps seda suhtlemiseks (nt kordab multifilmi lauseid). Lapse käitumist iseloomustab rigiidsus – olemasolevad oskused ei rakendu muutuvates tingimustes, laps on väga tundlik harjumuspärase tegevuse katkestamise, asendamise või ärajäämise suhtes. Autismiga lastel esineb rohkesti käitumisprobleeme: nad võivad püüda end ümbritsevast isoleerida (nt poevad peitu, katavad kõrva või silmad kätega, ei reageeri valule), olla agressiivsed kaasinimeste vastu (lökkavad, löövad, karjuvad) ja iseenda vastu (hammustavad, näpistavad, löövad pead vastu seinat). Vastavalt Noonanile (2006) peetakse tänapäeval autistlikke käitumisprobleeme

lapse poolseteks suhtlemisvajaduse väljendamise viisideks, mida kaasinimestel (eriti võõrastel) on raske mõista.

Autismiga lapse arendustegevuse üldpõhimõtted

Quill (1995) on öelnud, et olla autistlik, ei tähenda olla õppimisvõimetu. Õpetamismeetodid peavad aga olema kohandatud konkreetsele lapsele, tema õppimisstiilile, huvidele, vajadustele ning võimete ja oskuste tegelikule arengutasemele. Seega algab igakülgse arendustegevuse planeerimine lapse hetketaseme põhjaliku hindamisega. Arengutaseme hindamisel tuleb arvestada ka käitumisprobleemidega, mis kipuvad olema esiplaanil (Häidkind & Kuusik, 2009; RHK-10, 1999).

Tähtis on lapse autonoomia suurendamine – laps peab aru saama ja mõistma, et kõigel on oma mõte. Sobiva arendustegevusega on autismiga lapsel võimalik kujundada esmaseid oskusi igapäevases keskkonnas toimetulekuks (Häidkind & Kuusik, 2009). Autismiga laste õpetajal on oluline mõista, kuidas mõtleb ja näeb maailma pervasiivse arenguhäirega sündinud laps. Tuleb püüda vaadata ümbritsevat läbi lapse silmade. Autismiga last ei saa tuua täielikult "meie maailma", kuid läbimõeldud tegevuste kaudu on Wall'i (2006) sõnul võimalik seda nn vahemaad "meie ja tema maailma" vahel vähendada. Sihipäraselt ja teadlikult planeeritud arendustegevuse toel paraneb lapse suhtlemine, mis on otseses seoses käitumisiseärasuste – ka sotsiaalse käitumise probleemide – vähenemisega (Quill, 1995).

Keskkonna kohandamine. Oluline on hästi läbimõeldud ja toetav kasvukeskkond ning üldistamisvõimaluste loomine (Olley & Stevenson, 1989). Quill (1995) toob välja, et autismiga laps muutub paindlikumaks ja iseseisvamaks, kui on õppinud tundma sündmuste ja suhete ehitust. Abiks on suutlikkus toimuvat ette aimata. Sellest lähtuvalt on oluline autismiga lapse õpetamisel struktureerida nii ruumi kui aega. Struktureeritus tähendab erinevate spetsialistide sõnul keskkonna selgemaks muutmist nii ajas, ruumis, töökorralduses kui ka suhtlemises. Keskkond peab olema selge ja etteaimatav (Gillberg, 2003; Moat, 2011; Quill, 1995), mistõttu ei sobi autismiga lapsele müra-, kaose- ja rahvamassirohke keskkond.

Ruum. Ruumi kohandamisel tuleb alati lähtuda konkreetsest lapsest. Kuzemtšenko (2003) sõnul on tulemusi toonud, kui iga õppetegevuse jaoks valida kindel värv ja kindel paigutus kõigi materjalide (raamatud, pliiaatsid) jaoks. Rühmaruumi jagamine erinevateks

tsoonideks (mängimiseks mängunurk, õppimiseks õppimisnurk jne) toetab autismiga lapse võimet mõista, mis hakkab toimuma. Etteaimatavus vähendab segadusest tekkida võivaid ärevus- või hirmuhooge, mis sageli ilmnevad sotsiaalse käitumise iseärasustena – agressiooni või endassetõmbumisena. Tuttav keskkond seevastu tekitab turvatunnet ning käitumisprobleeme esineb vähem.

Aeg. Autismiga laste vähene suutlikkus mõista sotsiaalse suhtlemise ja kommunikatsiooni abstraktseid aspekte ning madal võime analüüsida, mis peitub saadud info taga, tingivad olulised probleemid ajamõistest arusaamisega. Nad mõistavad vaid seda, mis on nähtav ning selgelt ja üheselt tajutav. Mõiste "kestvus" peab olema nende jaoks nähtav, kuuldav ning selgesti tajutav (Notbohm & Zysk, 2010). Siinkohal on abi näiteks teatud kestvusega muusikast, taimeriga kellast, liivakellast jne. Ajalist järgnevust tegevustes/sündmustes aitavad mõista pildid, pilt sümbolid ja reaalsed esemed. Quill (1995) toob välja, et heaks vahendiks on visuaalne ajakava, mis on tugev ja selge kanal ning annab arusaadavad vastused küsimustele *kes, millal, kus, miks, kui kaua, kellega, kuidas*. Visuaalne ajakava võib olla nii piltidena (fotod, piktogramm) kui ka sõnaline.

Korraldus ja suhtlemine. Struktüreeritus töökorraldustes ja suhtlemises tähendab eeskätt kujundliku kõne vältimist, juhendite ja korralduste selget ja konkreetset sõnastamist ning paljusõnalisusest ja kahemõttelisusest hoidumist. Küsimuse vormis esitatud korraldust või juhendit autismiga laps ei mõista (Kusemšenko, 2003). Autismiga lapsi ajab segadusse meelelise informatsiooni rohkus, seetõttu peaks õpetaja kasutama võimalikult konkreetseid ja hästi nähtavaid materjale (Olley & Stevenson, 1989).

Üleminekud. Autismiga lapse jaoks on väga raske harjumuspärasest kõrvale kalduda, näiteks rühma vahetus või koolimineku võib tuua rohkesti käitumisprobleeme (Noonan, 2006). Keskkonna vahetuse üksikasjalik ettevalmistamine on seetõttu äärmiselt vajalik. Lapsele tuleb väljendada selgelt, mis hakkab toimuma, pakkuda valikuvõimalusi, õpetada muutustega toime tulema (Kaufman, 1993). Last tuleb harjutada rutiinimuutustega ning neist ette rääkida, joonistada.

Arendamist vajavad valdkonnad. Dawsoni ja Osterlingi (Noonan, 2006) soovitude kohaselt vajavad sihipäraselt arendamist autismiga lapse tähelepanu, mitteverbaalne ja verbaalne jäljendamisoskus, kõne mõistmine ja kasutamine, funktsionaalne ja sümbolmäng, sotsiaalne suhtlemine täiskasvanute ja lastega. Autismiga laste arendamine peab toetuma

tema arengu tugevatele külgedele, omandatavaid oskusi tuleb harjutada kõikjal, kus võimalik. Väärtuslik on siinkohal kontakt eakohaselt arenenud lastega (Olley & Stevenson, 1989).

Sotsiaalsed oskused. Enamasti tuuakse autismiga laste eripärana esile just sotsiaalsete oskuste puudulikkus. Psühholoog O. I. Lovaasi (1998) meetodiline lähenemine seisneb intensiivses sekkumises lapse käitumisse. Tema eesmärgiks on kujundada sotsiaalselt aktsepteeritavat käitumist ning oskusi. Lovaas peab oluliseks õpetaja-lapse vahetut suhtlust õppetegevuses. Last julgustatakse füüsiliselt ja korduvalt võtma pilkkontakti ning iga edukat toimingut kinnitatakse ja premeeritakse (toit, meeldiv ese, tegevus vm). Lovaasi meetodika kohaselt alustatakse arendustegevusi põhioskuste kujundamisest – paigal istumine, tähelepanu suunamine jne. Siinkohal tuleb aga arvestada, et Lovaasi arendustegevuse korraldus on suhteliselt jäik ning võib pärssida lapse aktiivsust ning võimet omandatud oskusi väljaspool õppesituatsiooni kasutada. Teisalt loob aga põhioskuste etapiviisiline kujundamine tugeva aluse, et saaks hakata arendama keerulisemaid toiminguid, osalema ühistegevustes (Häidkind & Kuusik, 2009). Nii Noonan (2006) kui Wall (2006) on toonud välja, et Lovaasi lähenemine sobib pigem spetsialistile, kes tegeleb autismiga lapsega regulaarselt teatud arv tunde nädalas.

Wall (2006) on kirjeldanud Highashi arendustegevuse käsitlust, mis on mõeldud rakendamiseks grupis. Nimetatud meetodika kohaselt keskendutakse lapse emotsioonide stabiliseerimisele, ergutatakse last ühisele füüsilisele aktiivsusele ja kunstitegevustele. Teraapia toimub perioodidena, ülejäänud aja veedavad autismiga lapsed harjumuspärasest struktureeritud keskkonnas. Lisaks eneseteenindusoskuste ja enesekindluse arenemisele, aitab Highashi meetodika kaasa ka sotsiaalsete oskuste arendamisele, kuna rõhutab, et autismiga last liigselt teistest lastest ja ühistegevustest ei isoleeritaks.

Noonan (2006) tutvustab oma artiklis DIR (*Developmental, Individual-Difference, Relationship*) mudeli kasutamist, mille kohaselt asetab täiskasvanu end autismiga lapse seisukohale, jälgib lapse poolt algatatud tegevusi ning läheb nendega kaasa. Seeläbi hakkab täiskasvanu paremini mõistma autismiga lapse emotsioone ja eelistusi ning ühtlasi avaneb täiskasvanul võimalus mänguoskuste toetamise ja laiendamise kaudu arendada sotsiaalseid oskusi.

Kognitiivsed oskused. Kontaktivõime puudulikkuse ja sensoorse integratsiooni häirumise tõttu ei tunne autismiga laps huvi ega suuda mõista inimestevahelisi suhteid, seega ei arene tal loomulikult teel välja jäljendamisoskus (Häidkind & Kuusik, 2009). Jäljendamine hõlmab endas mitmeid aspekte – nt motivatsiooni, mälu, aistingulisi protsesse ning nii üld-, peen- kui oraalmotoorikat (Schopler, Reichler & Lansing, 1980). Jäljendamine on oluline nii suhtlemisel kui õppimisel. Õigupoolest on tähelepanuomadused ja jäljendamisoskus eelduseks, et saaks last järk-järgult õpetama hakata. Seega on kognitiivsete oskuste arendamisel tähtis pöörata tähelepanu jäljendamisoskuse arendamisele. Lapse iga püüe jäljendada peaks saama positiivse kinnituse, mis esialgu võiks olla konkreetsem ja selgem, edaspidi aga lähenema loomulikule suhtlemisele (pilkkontakt, naeratus). Olley ja Stevenson (Noonan, 2006) toovad välja, et efektiivseks on peetud ka lapse tegevuse jäljendamist täiskasvanu ja teiste laste poolt. Seeläbi kujuneb autismiga lapsel kujutlus suhtlemisest kui vastastikusel protsessil.

Kuna autismiga lapsel puudub võime ja sisemine vajadus struktureerida ning seostada saadud informatsiooni erinevaid elemente (Trillingsgaard & Jørgensen, 1993), on keskkonnast tuleva teabe korrastamiseks ja mõtestamiseks Schopleri jt (1980) sõnul oluline arendada mõtlemisoperatsioone mitteverbaalse kognitiivse tegevuse kaudu. Oluliseks peetakse üldistamise ja analüüsimise õpetamist (Kuzemtšenko, 2003). Siinkohal on sobivad sobitamis-, kategoriseerimis- ja järjestamisoskust arendavad ülesanded. 1970-ndatel aastatel Ameerikas alguse saanud autismiga lastele mõeldud kompleksses lähenemissüsteemis TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), toovad Schopler jt (1980) välja, et paljudel autismiga lastel ei arene tunnetustegevus ja retseptiivne kõne ühtlase kiirusega, mistõttu on autismiga laste kognitiivseid oskusi sageli vaja arendada ilma, et laps saaks toetuda kõnemõistmisele. Siiski rõhutavad autorid, et tunnetustegevuse arendamine jõukohasel tasemel läbi harjutuste, mis hõlmavad esemete ja piltide sobitamist, paardesse panemist ja liigitamist funktsiooni alusel, söödavate ja mittedöövavate ainete eristamist jne, on tähtis ka juhul, kui laps ei mõista õpetatavas valdkonnas kasutatavate esemete nimetusi.

Kommunikatsioon. Madalate intellektuaalsete võimete korral osutub verbaalne kommunikatsioon autismiga lapse jaoks liiga abstraktseks, mistõttu on sageli vaja kasutusele võtta muud kommunikatiivsed vahendid. Nii Quill kui teised autismispektrihäiretega laste arendamisega tegelevad spetsialistid toovad välja, et sageli annavad suuremat efekti pilte ja

fotosid sisaldavad kommunikatsioonisüsteemid, sest nimetatud vahendid esitavad madalamaid nõudmisi lapse kognitiivsele arengule. Piltide eeliseks on konkreetsus, väiksem tinglikkus, kergemini tekkiv seos eseme ja kujutise vahel (Kaufman, 1993; Moat, 2011; Quill, 1995; Vermeulen, 2008). Siiski võivad teatud arengutasemega laste jaoks ka pildid liiga abstraktseks suhtlusvahendiks osutada. Sellisel juhul on otstarbekas alustada tööd naturaalseste esemetega. Reaalne ese on sel juhul märk (sümbol) vastava tegevuse/ sündmuse toimumise/ soovi kohta.

Lapsele tuleb võimalikult varakult anda temale jõukohased kommunikatsioonivahendid. Seejuures ei tarvitse karta, et abivahendeid kasutades pole laps enam huvitatud õppima kõnekeelt. Quill (1995) toob välja, et kogemused on näidanud vastupidist – mida enam tehakse tööd kommunikatsiooniga tervikuna, seda paremini arenevad uued kommunikatsioonivormid tulevikus. Kõige olulisem on, et autismiga inimene mõistaks, mis on kommunikatsiooni eesmärk ja milliseid aardeid suhtlemine endas sisaldada võib.

Üld- ja peenmootorika. Enamusel autismiga lastel on mingit tüüpi motoorsed raskused. Kergekujulistele probleemidele, mis näivad kohmakusena, lisanduvad sageli ka muud motoorsed probleemid (hüpotoonia, hüpertoonia, koordineerimis- või tasakaaluhäired jne). Mootorika arendamisega on vaja spetsiaalselt tegeleda (Gillberg, 2003). Peamine eesmärk üldmootorika arendamisel peaks olema kujundada lapsel oskust oma keha tahtlikult ja sihipäraselt liigutada, oma liigutusi kontrollida. Sageli suudavad autismiga lapsed sooritada spontaansid teadvustamata liigutusi filigraanselt, kuid teadvustatud ning sihipärase liigutuste sooritamisega nad toime ei tule (Notbohm & Zysk, 2010).

Erinevad spetsialistid on toonud välja mõtte, et autismiga lapse igakülgele arengule tuleb kasuks pidev füüsiline koormus. Viimane aitab säilitada lapse üldist psühhofüüsilist toonust, mis omakorda on seotud lapse emotsionaalse toonusega (Gillberg, 2003). Quill (1995) on lisanud, et füüsilise teadlik ja sihipärane treenimine väikelapsest alates võib viia tulemuseni, kus autismiga laps on võimeline tuttavate inimeste meeskonnas mängima isegi sellist keerulist mängu nagu jalgpall.

Et autismiga lapsed ei suuda sageli oma lihastoonust kontrollida, mõjutab otseselt nende käelist tegevust. Ka peenmootorika osas võib täheldada, et spontaansid tegevusi võivad nad sooritada väga täpselt ja kiiresti (nt helmeste lükkimine paelale, pusle jne), kuid sama tegevust etteantud tegevusena tehes võib käsi muutuda lõdvaks, atooniliseks või

vastupidi spastiliseks. Siinkohal on abi füüsilisest toest, mis tähendab, et täiskasvanu manipuleerib lapse kätega vastavalt vajadusele. Sedamööda, kuidas areneb lapse võime hoida oma tahtlikku tähelepanu ja valitseda mootorikat, tuleb vähendada füüsilist abi (Notbohm & Zysk, 2010).

Eneseteenindusoskused. Igapäevaharjumuste ja –toimetuste kujunemise probleemid on eeskätt põhjustatud suhtlemishäiretest, suutmatusest reguleerida tahtlikku tähelepanu ja hirmudest (Gillberg, 2003; Kaufman, 1993; Notbohm & Zysk, 2010; Quill, 1995). Õpisisituatsiooni loomine eneseteenindusoskuste õpetamiseks on äärmiselt keeruline ülesanne. Autismiga laps võib instruksioone mitte täita, neid ignoreerida, täiskasvanul eest ära joosta või kõike täpselt vastupidi teha (Quill, 1995). Sageli tuleneb ebaadekvaatne reaktsioon ebakindlusest nõutud tegevuse sooritamise osas. Seetõttu on äärmiselt oluline luua võimalikult palju neid olukordi, kus laps saab eduelamuse. Täiskasvanu peab tegevuse raskusastet väga täpselt reguleerima. Raskusastme muutmine keerulisema suunas peab toimuma väga väikeste sammude kaupa, et lapse enesekindlus kõikuma ei lööks.

Erinevate oskuste õpetamisel ja sellega seotud tegevuste organiseerimisel soovitatakse lähtuda põhimõttest, et esialgu valida tegevused, millest on laps huvitatud ning samm-sammult siduda arendustegevusse lapse jaoks mitte nii meeldivad tegevused (Moat, 2011; Quill, 1995). Siinkohal on tähtis silmas pidada, et täiskasvanu oma nõudmistes järjepidev ning –kindel on. Kergesti võib juhtuda, et lapsevanema/ täiskasvanu korraldust kuuldes hakkab laps kapriisitsema, karjuma või muutub isegi vägivaldseks. Olukorra lahendamiseks ei ole õige, kui täiskasvanu tegevuse ise ära teeb, last hirmutab, muudab nõudmisi või kiirustades kõik lapse esitatud nõudmised täidab. Sel teel kinnistub lapses kirjeldatud käitumistiil. Väljatoodud käitumine on omane ka mitteautistlikele lastele, kuid autismiga laste puhul on see sageli äärmuslik ning võib muutuda väga suureks probleemiks nii kodus kui lasteaias/ koolis (Rogers, 2008; Notbohm & Zysk, 2010).

Arendustegevuse planeerimisel soovitavad Olley ja Stevenson (1989) arvestada (1) eakohase arenguseaduspärasusi, (2) autismiga laste õppimise ja käitumise eripära, (3) õppimist ja käitumist mõjutavaid keskkonnategureid ja (4) arendustegevuse eesmärgid. Arendustegevuse eesmärgistamisel tuleb silmas pidada, kuivõrd õpetatavad oskused on lapsele vajalikud antud ajal ja keskkonnas ning tulevikus.

Autismile omased probleemid esinevad erinevas koosluses ja erineva tugevusega, seetõttu on kõik autismiga lapsed unikaalsed ja vajavad individuaalset lähenemist

(Kuzemtšenko, 2003). Lasteaegades on individuaalse lähenemise üks vorme individuaalse arenduskava rakendamine.

Individuaalne arenduskava

Alusharidust pakuvad Eestis nii eakohaselt arenenud kui erivajadustega lastele koolieelsed lasteasutused. Koolieelse lasteasutuse seaduse (2008) kohaselt on valla- või linnavalitsusel kohustus luua kõigile oma haldusterritooriumil elavatele lastele võimalused alushariduse omandamiseks. See hõlmab ka kohustust luua arendamisvõimalused erinevat liiki (keha-, kõne-, meele- või vaimupuue) erivajadustega lastele elukohajärgses lasteasutuses. 2-7 (8) aastaste laste arendustegevus toimub seega erivajadustest, puude raskusastmest, perekonna eelistustest ja kohaliku omavalitsuse võimalustest sõltuvalt kas tava-, sobitus- või erirühmas (Häidkind & Kuusik, 2009).

Lastele, kelle arengutase erineb mõnes valdkonnas oluliselt eeldatavast eakohasest tasemest ning kelle erivajaduste tõttu on vaja teha rühma keskkonnas enam muudatusi, koostatakse rühma meeskonna otsusel individuaalne arenduskava (edaspidi IAK). IAK rakendamine võimaldab arvestada erivajadustega lapse ja tema perekonna vajadusi, aitab kindlustada lapsele turvalise ja võimetekohase arengu. Tänapäeva kaasava hariduse tingimustes – tava- ja sobitusrühmades – on IAK rakendamine peamine viis lapsele võimetekohase õpetuse pakkumisel (Häidkind & Kuusik, 2009). Ka erirühma tingimustes on teatud juhtudel IAK koostamine ja rakendamine vajalik. Eestis on harva näpuhtaid erirühma vorme, kus käivad vaid ühte puudegruppi kuuluvad lapsed. Kui laps käib tema puudele mittevastavas erirühmas, on oluline last arendada lähtuvalt konkreetse lapse erivajadustest ja võimetest (kui erinevus rühma teistest lastest on suur, siis IAK alusel).

Selleks, et autismiga lapsele oleks tagatud parimad võimalused arenguks, peab õpetuse struktuur ja nõuded, samuti ka õpperühma suurus vastama lapse võimetele. Parimad tulemused saadakse väikeses grupis (pervasiivsete arenguhäiretega laste rühmas on kuni 4 last). Erinevad spetsialistid toovad välja, et sobilik on kasutada üks-ühele õpet ja rakendada tööle abiõpetaja või tugiisik (Kuzemtšenko, 2003; Moat, 2011; Notbohm & Zysk, 2010). Lähtudes autismiga laste kognitiivse ja sotsiaalse arengu suurest varieeruvusest, on neile lastele vajalik IAK kasutamine sõltumata rühmatüübist (Häidkind & Kuusik, 2009), eeskätt aga olukorras, kus rühmatüüp ei vasta lapse puudele.

IAK koostatakse alati meeskonnatöona, selles osalevad kõik erivajadustega lapsega tegelevad täiskasvanud lasteaias, vajalikud koostööpartnerid piirkonnas (nt sotsiaaltöötaja) ja perekond. Protsessi käigus tuleb täpsustada iga osaleja kohustused ja konkreetsed ülesanded, mille kaudu lapse arengut toetada. IAK on dokument, mis määrab kindlaks arengulisi erivajadusi arvestava õpetuse individuaalsed eesmärgid ja sisu, ajalise kestuse, õppematerjali kohandamise ja hindamise (Häidkind & Kuusik, 2009). Lapse arengu hindamiseks ja toetamiseks Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse poolt koostatud väljaandes toovad Häidkind ja Kuusik (2009) välja IAK soovitusliku ülesehituse, mille kohaselt koosneb erivajadustega lapsele koostatav IAK viiest osast (vt tabel 1).

Tabel 1. IAK soovituslik ülesehitus (Häidkind & Kuusik, 2009).

<i>Individuaalne arenduskava ajavahemikul-.....</i>			
1. Üldosa			
<ul style="list-style-type: none"> • Lapse nimi, sünniaeg, elukoht. • Varasem arengulugu, lapse arengutaseme kirjeldus ja analüüs antud ajahetkel. 			
2. Arendustegevuse üldised tingimused ja eesmärgid			
<ul style="list-style-type: none"> • Koolieelse lasteasutuse keskkonna kohandamine: ruum ja vahendid, õpetajate töövormid, spetsialistide teenused, tugiisiku võimaldamine jne. 			
3. Oskuste kirjeldus arengu põhivaldkondade kaupa			
<i>Arenguvaldkond*</i>	<i>Eesmärgid</i>	<i>Oskused</i>	<i>Märkused</i>
Kognitiivsed oskused			
Sotsiaalsed oskused			
Kommunikatsioon			
Motoorika			
Eneseteenindus			
<ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja kohandab rühmale planeeritavad tegevused ja vahendid vastavalt erivajadustega lapse arengutasemele iga nädalateema ulatuses. Nädalaplani on selleks lisatud lapse jaoks eraldi lahter „individualiseerimine“. 			
4. IAK koostajad ja osalejad			
<ul style="list-style-type: none"> • Amet, nimi, allkiri. • Lapsevanemate nimed ja allkirjad. • Kuupäev. 			
5. IAK kokkuvõte (perioodi lõpus)			
<ul style="list-style-type: none"> • Saavutatud individuaalsed eesmärgid ja omandatud oskused. • Edasise arendustegevuse põhisuunad, korduva hindamistegevuse vajadus. • Tagasiside meeskonnaliikmetelt, sh lapsevanemalt. • Hinnang IAK toimimisele. 			

Märkus: *Valdkondlik jaotus võib olla erinev, näiteks riikliku õppekava põhine.

Põhilisteks IAK teostamise eeldusteks on õpetajate valmisolek, lapsevanema soov ja valmidus koostööks ning spetsialistide võrgustiku olemasolu lasteaias või lähikümbruses (Häidkind, 2007). Vastavalt Kuzemtšenkole (2003) on autismiga laste tulemusliku arendamise peamiseks eeldusteks: (a) autismiga laste õpetajad peavad uskuma, et autismiga lapsed on võimelised õppima ning arendustööst on neile kasu, (b) õpetajad peavad olema teadlikud ja arendustegevust planeerides oskama arvestada, et tingituna autismiga lapse aju töötamise erisusest on ta võimeline vaid kindlal viisil teadmisi omanadama/ õppima ning (c) lähtuma peab iga lapse individuaalsetest võimetest ja vajadustest.

Kuigi varajane käitumuslik ja kognitiivne sekkumine võivad aidata lapse eneseteenindusoskusi, sotsiaalseid ja kommunikatiivseid võimeid arendada, ei ole autismile siiski ravi (Autism, 2009; Teeäär, 2007). Autism on enamasti eluaegne psüühikahäire, vaid harva on autismile omased iseärasused täiskasvanueaks möödunud (Kuzemtšenko jt, 2003). Siiski on võimalik palju ära teha, et puuet pehmendada ja lapse elu parandada. Sageli on selleks vaja pikaajalist ning intensiivset abi, kuid asi on seda väärt (Grunewald, 1999).

Magistritöö eesmärk ja uurimisülesanded

Autismiga lapsed erinevad üksteisest kahjustuse (kõnetu, vaimse alaarenguga, sundkäitumisega) ja funktsioneerimise/toimetuleku taseme (aktiivne, sotsiaalselt saamatu) poolest (Autism, 2009). Probleemid esinevad iga lapse puhul erinevas koosluses ja erineva tugevusega, seetõttu on kõik autismiga lapsed unikaalsed ja vajavad individuaalset lähenemist (Kuzemtšenko, 2003). Vastavalt Häidkindi ja Kuusiku (2009) soovitudele on neile lastele kognitiivse ja sotsiaalse arengu suurest varieeruvusest tingituna vajalik IAK rakendamine sõltumata rühmatüübist, kus nad alusharidust omandavad.

Teadaolevalt ei ole Eestis varem läbi viidud uurimusi, mis käsitleks IAK rakendamist autismiga lapse õpetamisel. Käesoleva töö eesmärgiks on luua esialgne näidis, mis kajastab erirühma tingimustes IAK rakendamist 6-aastase autismiga poisi õpetamisel. Uurimisprobleem seisneb vajaduses täpsustada, mida ja kuidas tuleb muuta 6a. autismiga lapse arengu toetamiseks tema kasvukeskkonnas lasteaias erirühmas ning kuidas nimetatud tingimustes rakendada IAK üldiseid põhimõtteid. Antud töö uurimisküsimused on järgmised:

1. Milline on lapse arengutase (sügisel)?
2. Mis oskused on lähimas arengusoonis igas valdkonnas?
3. Millist tüüpi IAK valida autismiga lapsele erirühmas?

4. Kust leida teavet lapsele sobivate arengut toetavate tegevuste kohta?
5. Milles seisneb autismiga lapse IAK eripära?
6. Kuivõrd efektiivseks hindavad IAK kasutamist osalenud meeskonnaliikmed (kevadel)?

Meetod

Uuritav

Tegemist on tegevusuuringuga, milles osales 6-aastane autismiga poiss Tiit (nimi muudetud) oma viimasel lasteaia aastal. Poisil diagnoositi 3-aastaselt lapsea autismit, 2012. a novembris viidi läbi täpsustavad uuringud SA Tallinna Lastehaiglas, kus kinnitati teostatud uuringute ja kliinilise leiu alusel, et tegemist on pervasiivse arenguhäirega, mis kombineerub intellektuaalse võimekuse mahajäämusega (mahajäämuse aste jäi määramata).

Tiit käib väikese linna tavalasteaia arendusrühmas alates 2011. aasta septembrist. Rühma kuuluvad 3-7-aastased erinevat liiki erivajadustega lapsed (intellektipuudega, kehapuudega, meelepuudega lapsed, kokku 8). Varem käis Tiit kodukohajärgses lasteaias, mis asub linnast väljas. Diagnoosist tulenevate tugevate käitumisraskuste tõttu suunati Tiit 2011. aasta kevadel nõustamiskomisjoni soovitusel maakonna ainsasse erirühma (arendusrühm). 2012/2013. õppeaastal tegelevad arendusrühma lastega 2 õpetajat, õpetaja abi, eripedagoog (käesoleva töö autor), logopeed (töötab kogu maja lastega) ning muusikaõpetaja. Üks rühmaõpetajatest on ühtlasi liikumisõpetaja.

Kuna Tiidu eripärad käitumises ja õppimisviisis ei võimalda tal osaleda rühmakaaslastega ühistes õppetegevustes (va muusika ja liikumine), siis pidas rühma meeskond otstarbekaks Tiidule IAK koostamist. Uuringuks valisin Tiidu, sest autismiga lastele IAK koostamise osas on õpetajatel väga vähe kogemusi. Lisaks ei ole kõne all olevas arendusrühmas pakutavad võimalused vastavuses pervasiivsete arenguhäiretega laste tulemuslikuks arendamiseks mõeldud tingimustega.

Mõõtvahendid ja protseduur

Uurimuse saab klassifitseerida tegevusuuringuks (*action research*), sest kehtivad selle põhitunnused: (a) uuritakse sotsiaalseid olukordi; (b) uurimus viiakse läbi praktiku(te) poolt; (c) eesmärk on parandada teatud erialase tegevuse kvaliteeti (Löfström, 2011). Tegevusuuring on süsteemne uurimisviis, mis võib tugineda nii kvalitatiivsetele kui

kvantitatiivsetele andmetele. Andmeid on võimalik koguda erinevate meetoditega, millest levinumad on intervjuu, vaatlus ja küsimustikud.

Uurimuses püstitatud küsimustele otsisin vastuseid erinevate meetodite abil. Tegevused ja kasutatud meetodid olid:

I Lapse arengutaseme hindamine (sügisel ja kevadel)

Tiidu arengutaseme hindamiseks kasutasin lapsevanema, rühmaõpetajate ning logopeedi hinnanguid, käitumise vaatlust ning PEP-R testi (Schopler, Reichler, Bashford, Lansing & Marcus, 1990).

Küsitluse läbiviimiseks on kaks võimalust: kirjalik ja suuline ehk intervjuu (Mikk, 1975). Küsitleda võib last, tema vanemaid, õpetajaid jne. Vastavalt Käärstile (1991) on intervjuu soovitatav võtta hindamisprotsessi kohe algul, kuna intervjuu abil saadav ettekujutus hinnatavast inimesest võib olla määrav edasise hindamisstrateegia väljatöötamisel ning meetodite valikul. Intervjuu on sobiv hindamaks käitumisi, mis muutuvad ajas ja olukorras ning mis ei pruugi ilmnedä võõras keskkonnas (Schuler, 2003). Intervjuu eelistena tuuakse välja: (a) paindlik protseduur; (b) sageli ainus viis taustainfo saamiseks. Käesoleva töö raames kogusin poolstruktureeritud individuaalintervjuude kaudu infot lapse senise arengu, ohutegurite, sotsiaalse käitumise ning kõne kohta lapsevanemalt, rühmaõpetajatelt, logopeedilt, muusikaõpetajalt ning õpetaja abilt (vt Lisa 1).

Vaatlus on lapse jälgimine andmete kogumise eesmärgil. See meetod on hästi kasutatav probleemide esialgseks püstitamiseks (Mikk, 1975). Vaatluse eelised on: (a) häirib last vähe; (b) last vaadeldakse loomulikus keskkonnas/ tegevustes; (c) paindlik kasutamine; (d) sobib kasutamiseks kõikide laste puhul; (e) saab infot lapse oskustest, teadmistest, käitumisest, reaktsioonidest; (f) on oluline sekkumise hindamisel. Samas on vaatlusel ka puudusi, peamiselt nimetatakse vähest objektiivsust ja usaldusväärsust (Männamaa, 2008). Last võib vaadelda nii loomulikus keskkonnas kui laboratoorsetes tingimustes, mis uurivad spontaanset käitumist ja kasutavad loomulike tingimustega identset keskkonda ja mänguasju (Butterworth & Harris, 2001).

Oma töö käigus kasutasin poolstruktureeritud ja avatud vaatlust, mille viisin läbi loomulikus keskkonnas. Eeskätt jälgisin emotsionaalset seisundit, sotsiaalset käitumist, suhteid laste ning täiskasvanutega ning mitteverbaalset ja verbaalset suhtlemist igapäevastes tegevustes. Vaatluse all olid järgmised aspektid: (1) õpetaja korraldustele allumine, (2) konfliktsituatsioonide tekkimine, (3) rühmareeglitest kinnipidamine, (4) rühmas kehtestatud

käitumisreeglite täitmine, (5) lapse mänguuskuste ja mänguasjade valik ja kasutamine, (6) kõne mõistmine (korralduste täitmine) ning (7) kõne kasutamine õppetegevustes ja muul ajal päeva jooksul (vt Lisa 1).

Psühholoogilis-hariduslik profiil (PEP-R; Schopler jt, 1990) on osa TEACCH (*Treatment and education of autistic and related communication handicapped children*) programmist ja loodud autismiga lastele vanuses 7 kuud kuni 7 aastat. Selle abil on võimalik saada infot seitsme erineva arenguvaldkonna kohta. Testimine toimub struktureeritud mängulise tegevuse käigus. Kasutatakse erinevaid mänguasju ja õppevahendeid: näiteks voolimissavi, mullitaja, pusled ning klotsid. PEP-R test on paindlik, kuna ülesannete järjekord ja ajaline kestus pole oluline. Kõnelisi oskusi vajavaid ülesandeid on vähe ning mis kõige tähtsam — lapsele on lubatud osutada abi. Just seetõttu on antud test sobilik erivajadusega lapse uurimiseks. Hindaja jälgib last ja paneb kõik tulemused kirja, sealhulgas ka abi, mis lapsele anti. Kui laps ei sooritanud ülesannet iseseisvalt või tegi selle poolikult, siis pannakse harjutus kirja kui osaliselt sooritatud. Sellisel viisil on võimalik määrata lapse lähima arengu tsoon ehk tema potentsiaalne võimekus. Tulemuseks on profiil lapse tugevamatest ja nõrgematest külgedest. Arvutamise teel leitakse lapse arenguline vanus.

PEP-R testi arenguskaala kaudu sain infot seitsme erineva arenguvaldkonna kohta:

- 1) Jäljendamine – koosneb 16st ülesandest, mis mõõdavad lapse verbaalset (sõnade, häälikute, silpide ja kõnetaktide järelekordamine) ja motoorset (tegevuse jäljendamine helitekitajaga, savi veeretamine, käpiknukuga tegelemine) imiteerimisvõimet;
- 2) Taju – ülesanded hindavad nägemis- ja kuulmistaju, neid on kokku 13 (liikumise jälgimine, erineva suurusega süvendite eristamine, kastanjeti heli kuulmine ja suuna tajumine);
- 3) Üldmootorika – koosneb 18st ülesandest, mis hindavad lapse võimet kontrollida oma kehaosade tegevust (palli püüdmine, palli viskamine, käte plaksutamine, ühel jalal seismine);
- 4) Peenmootorika – sisaldab tegevusi, mille käigus uuritakse oskust vahenditega sihipäraselt tegutseda. Ülesandeid on kokku 16 (purgikaane lahtikeeramine, kääridega lõikamine, seebimullide puhumine, pärlite lükkimine nõõrile);

- 5) Silma-käe koostöö – ülesandeid on 15 (joonte ja kujundite joonistamine näidise järgi, klotside ladumine üksteise peale, paberile kritseldamine, pusle osade kokkusobitamine);
- 6) Kognitiivne tegevus – ülesanded keskenduvad mõtlemisele ning nende sooritamisel ei ole vaja kasutada kõnet. Harjutusi on kokku 26 (pusle õigete osade leidmine, arusaamine sõnadest „suur“ ja „väike“, kujundite nimetuste mõistmine, enda kehaosadele osutamine);
- 7) Kognitiiv-verbaalne – sisaldab 27 ülesannet hindamaks lapse kõnet ja mõtlemist (žestikuleerimine abi palumiseks, numbrite äratundmine, esemete nimetamine, pildil kujutatute nimetamine).

PEP-R testi käitumisskaala andis ülevaate neljast valdkonnast:

- 1) Suhtlemine ja tunnete väljendamine – sisaldab 12 ülesannet (reageerimine enese peegelpildile, füüsilisele kontaktile ning testija häälele, suhtluse algatamine, testijalt abi otsimine, koostöö testijaga, leplikkus katkestamisel);
- 2) Huvi esemete ja mängu vastu – koosneb 8st ülesandest (reageerimine nõõrijupile, üksinda mängimine, testimisümbruse ja –vahenditega tutvumine, käitumine ülesande täitmise ajal ning tähelepanukestvus);
- 3) Sensoorsed vastureaktsioonid – ülesandeid 12 (reageerimine erinevate meelte kaudu saadud infole-kastanjeti heli, reljeefsed klotsid, kellukese helin, huvi maitse ja lõhna vastu);
- 4) Kõne – 11 ülesannet (intonatsiooni ja häälevarjundi muutmine, sõnade kasutamine, segase või isikupärase kõne kasutamine, kajakõne, asesõnad, lause, kõne arusaadavus).

Tiit tegi läbi kõik testis olevad 174 ülesannet. Ülesande sooritatust hindasin kolmel viisil: (a) edukalt sooritatud, (b) osaliselt sooritatud ja (c) ebaõnnestunud. Tulemused võtsin kokku arengu- ja käitumisskaalal (vt Lisa 2), kus on märgitud nii edukalt kui osaliselt sooritatud ülesannete arv. Edukalt sooritatud ülesannete koondtulemused näitavad lapse arengulist vanust. Osaliselt sooritatud tähendab seda, et laps täitis vaid mõne osa ülesandest või abistati last vähesel määral ülesande sooritamisel. Viimasel juhul on aga osutatava abi hulk juhendis ette kirjutatud. Osaliselt sooritatud ülesanded moodustavad lapse lähima arengutsooni antud ajahetkel.

Lapse arengutaseme esialgseks hindamiseks viisin 2012.a septembri alguses läbi intervjuud lapsevanema, rühmaõpetajate, muusikaõpetaja ja logopeediga. Seejärel viisin neli korda kuus üks kord nädalas läbi vaatluse, mis haaras lapse jälgimist rühmaruumis, muusika- ja liikumistunnis, logopeedi kabinetis ning õuealal. Vaatluse jooksul kirjutasin tähelepanekud üles märksõnadega, hiljem tegin sellest kirjaliku kokkuvõtte, mida tutvustasin rühmaõpetajatele, liikumis- ja muusikaõpetajale ning logopeedile. Lapsevanema nõusolekul viisin Tiiduga PEP-R testi ülesandeid läbi 2012. aasta septembri kuu jooksul 1-2 korda nädalas. Järjest tegi Tiit ülesandeid kuni 45 minutit. Uuring toimus lapsele tuttavas keskkonnas – eripedagoogi/ logopeedi kabinetis. Aprillis 2013.a toimus lapse arengutaseme teistkordne hindamine PEP-R testi abil.

II Meeskonna arutelud (IAK planeerimine, kulgemine ja kokkuvõte)

24. oktoobril 2012 toimus arendustegevusse kaasatud meeskonna (eripedagoog, logopeed, rühmaõpetaja, õpetaja abi, muusika õpetaja) arutelu. Arutelu teemad olid: (1) lapse arengutaseme analüüs PEP-R testi tulemuste, vaatlusandmete ning intervjuu kaudu saadud info/ hinnangute põhjal, (2) IAK tüübi valimine, (3) ajavahemikuks november 2012.a – juuni 2013.a arendustegevuse eesmärgistamine ja esialgse tegevuskava planeerimine (4) meeskonna liikmete konkreetsete ülesannete täpsustamine. 19. novembril 2012 tutvustasin PEP-R testi tulemuste põhjal lapse arengutaset ning planeeritavat IAK-d lapsevanemale. Lisaks sain lapsevanemalt nõusoleku sotsiaalse käitumise korrigeerimise võtete kasutamiseks.

Ajavahemikul november 2012.a – aprill 2013.a toimusid meeskondlikud arutelud IAK rakendamise kulgemisest 1 kord kuus või vastavalt vajadusele sagedamini. Mais 2013.a toimus IAK kokkuvõte, mille raames hindas iga meeskonnaliige IAK tulemuslikkust, toimus arutelu lapsevanemaga ning anti üksteisele tagasisidet ja soovitusi edaspidiseks.

III Lapse õpetamine

IAK teostamise ajal käis laps 2 korda nädalas (teisipäev, neljapäev) lasteaia logopeedi juures ja 2 korda nädalas (esmaspäev, kolmapäev) eripedagoogi juures. IAK-s planeeritud kommunikatiivsete ja kognitiivsete oskuste õpetamine algas üks-ühele tingimustes (laps-logopeed; laps-eripedagoog) ning selgeks õpitud oskuse kinnistamine jätkus rühmas,

muusika- ja liikumistegevuses. Tiidu puhul toimisid pigem praktilised ja näitlikud õppemeetodid (vastavad võtted), mida täiendas sõnaline õpetamismeetod.

20.-23. novembril 2012.a viibisin igapäevaselt rühmas, et käivitada sotsiaalse käitumise korrigeerimiseks planeeritud võtete rakendamine. Kui võte toimis, õpetasin selle rakendamist ka lapsevanematele, kes püüdsid sama võtet kodus esile tulevate käitumisprobleemide korral kasutada.

Rühma õppetegevustes osalemise õpetamine algas üks-ühele situatsioonist õpetaja või õpetaja abiga. Ajal, kui üks täiskasvanu viis läbi õppetegevust teiste lastega, toimus õppetegevus Tiiduga veidi eemal eraldi laua taga. Kui üks-ühele situatsioonis ei olnud õppetegevuses osalemisega enam probleeme, püüdsid õpetaja ja õpetaja abi Tiitu teistega koos sama laua taha õppima kutsuda.

Õpetajad tegid edasiminekutest, paigalseisudest ning tagasilangustest jooksvalt märkmeid ning nende arvates kiiret lahendamist nõudvad mureküsimumused arutati läbi kord nädalas. Üsna varsti selgus, et sotsiaalselt aktsepteeritavate käitumisoskuste õpetamiseks vajab Tiit tugiisiku abi. Seetõttu kujunes IAK rakendamise raames õpetaja abist tugiisik, kes aitas Tiidul ootamatutes olukordades kohaneda, püüdis probleeme märgata ja vajalikul hetkel sekkuda.

Tulemused

Uurimuse tulemusteks on meeskonnatööna koostatud IAK ja selle rakendamisele antud meeskonnaliikmete hinnangud. Lapse uurimise ja hinnangute protokollid on esitatud töös lisadena.

Individuaalne arenduskava

IAK on koostatud lähtudes lapse lähimas arengutsoonis olevatest oskustest, toetudes kirjandusallikatele (Hallap & Padrik, 2008; Häidkind & Kuusik, 2009; Karlep 1998; Noonan & McCormick, 2006; O'Kane & Goldbart, 1998; Palts, 2007) ja TEACCH programmi jätkväljaandele (Schopler, Reichler & Lansing, 1980). IAK koosneb viiest osast: (1) üldosa (lapse iseloomustus), (2) arendustegevuse üldised tingimused (lasteasutuse keskkonna kohandamine: ruum, vahendid, õpetajate töövormid, spetsialistide võimaldamine), (3)

eesmärgistatud tegevusplaan arengu põhivaldkondade kaupa, (4) IAK koostajad ja osalejad, (5) IAK kokkuvõte.

Lapse iseloomustus. Kokkuvõte lapse arengutasemest enne õpetamist (oktoobris 2012.a). Motoorika. Nii intervjuudest õpetajatega kui vaatlusandmetele tuginedes võib öelda, et üld- ja peenmotoorika valdkonnas tuleb Tiit toime enam-vähem eakohasel tasemel. Ta suudab hoida tasakaalu dünaamilistes harjutustes, ronib varbseinal vahelduva sammuga ning tuleb harjutuste sooritamisel toime liigutuste ja kehahoiu valitsemisega. Liikumisõpetaja sõnul on tõusnud Tiidu huvi harjutuste sooritamise protsessis sihipäraselt osaleda. Eksimisel on Tiit nõus õpetajapoolse füüsilise abiga (õpetaja asetab lapse käed/ jalad jne nõutud asendisse). Lasteaia õuealal ronib Tiit meelsasti turnimiseks mõeldud konstruktsioonidel. Ta sõidab nii tõukeratta kui kahe rattalise rattaga. Märkimisväärseid probleeme ei esine ka väikevahendite käsitlemisel. Õpetaja sõnul haarab Tiit esemeid ühe käega ning kasutab pintsett-haaret. Vajadusel lülitab laps tegevusse mõlemad käed. Tiit on edukas ka kääride kasutamisel, lõigates nii mööda sirget kui sik-sak joont.

Õpetajate hinnanguid ning vaatlusandmeid Tiidu üld- ning peenmotoorsete oskuste osas toetavad ka PEP-R testi tulemused. Testi üldmotoorika valdkonnas sai Tiit maksimaalse võimaliku tulemuse. Poiss suudab seista ühel jalal, koosjalu üles-alla hüpata, palli püüda, visata ning jalaga lüüa. Välja on kujunenud domineeriv jalg ja käsi (parem). Peenmotoorika vallas valmistas Tiidule ainsa ülesandena raskusi inimese joonistamine näidise järgi, mil ta jätab ära olulised kehaosad. Paralleelse tegevuse korral on laps edukam, kuid paigutab siiski kehaosad valedele kohtadele (nt sõrmed keset käsivart). Väga edukalt saab Tiit hakkama pärlite lükkimisega nõörile ja pulgale, kääridega lõikamisega (ribad) ning esemete kukutamise anumatasse. Ta vahetab esemeid edukalt käest kätte ning kiigutab pärleid nõöril. Selgus, et abistamise korral tuleb Tiit peenmotoorika ülesannetega toime 6-aastase lapse tasemel.

Silma-käe koostöö. Vestlusest õpetajatega tuli silma-käe koostöö vallas esile ainsa mureküsimusena Tiidu nõrk värvimisoskus. Õpetajate sõnul kiirustab Tiit liialt, mistõttu ületab värvides piirjooni ning värvib ebahühtlaselt. Viimast kinnitasid ka vaatlusandmed. Tiidu värvimistööd jätavad lohaka mulje. PEP-R testi põhjal selgus, et Tiit tuleb toime vertikaaljoone järeletegemisega, ringi, ruudu ning kolmnurga joonistamisega näidise järgi. Edukalt laob ta klotsid torniks, kirjutab tähti ja numbreid näidise järgi. Raskusi esineb pildi

värvimisega piirjooni ületamata ning näidise järgi rombi joonistamisega. Viimase puhul on jooned katkendlikud ning küljed märkimisväärselt erinevate pikkustega. Testi tulemuste põhjal selgus, et Tiidu lähimas arenguvallas silma-käe koostöö osas on 5-6-aastase lapse tasemel olevad harjutused/ ülesanded.

Taju. Intervjuudest õpetajate ning lapsevanemaga selgus, et Tiidul ei ole märkimisväärselt ebaharilikke maitse- ega lõhnaeelisusi, ta ei soovi esemeid maitsta ega nuusutada nagu sageli autismiga lastele on omane. Silmatorkavaid probleeme ei esine ka kuulmis- ega nägemistajus. Ta reageerib ootamatutele helidele adekvaatselt, suunates pilgu helitekitaja poole. Lapsel on väljakujunenud domineeriv silm (parem). Vaatlusandmetele toetudes võib öelda, et laps eristab esemeid värvi ning kuju alusel. Suuruse alusel eristamisel aga eksib. PEP-R testi põhjal selgus, et ta asetab esemepildid ning värvilised klotsid vastavatele alustele, leiab õiged süvendid ning eristab süvendeid (3) suuruse poolest, tabab heli suuna. Ta jälgib eseme liikumist ka keskjoont ületades. Taju valdkonnas, valmistab Tiidule raskusi ülesanne, kus ta peab testija žestidele vastavalt reageerima (nt kutsub testija lapse ootamatus olukorras käega viibates enda juurde; laps on püsti, testija annab käega märku, et laps istuks jne). PEP-R testi põhjal selgus, et Tiidu taju areng vastab 4-aastase lapse tasemele.

Kognitiivne tegevus. Intervjuude ning vaatluse põhjal ilmnes, et Tiit tunneb tähti ja numbreid. Ta oskab loendada vähemalt 20-piires ning seostab vastava numbri arvu ja hulgaga. Tiit kirjutab oma nime, teab nädalapäevade järjestust ning oskab valida käesoleva päeva, kuu ning aastaaja. Vaatluse põhjal selgus, et rühmitamine värvuse alusel on Tiidule jõukohane ka verbaalse korralduse toel. Suuruse ning kuju järgi esemete rühmitamisega tuleb ta toime mitmekordse analoogia toel. Tuttavas situatsioonis ning olukorrale toetudes mõistab Tiit mitmeosalisi korraldusi (nt pane müts kappi, pese käed ja mine sööma), kuid kui olukord verbaalset korraldust ei toeta, on sageli ka üheosalise korralduse mõistmine Tiidu jaoks raske.

PEP-R testi põhjal selgus, et Tiit mõistab värvuste ja kujundite nimetusi, osutab nii enda kui käpiknuku kehaosadele. Ta tunneb tähti ja kirjutab oma eesnime, on edukas tuttavate esemete äratundmises kompimise teel ning esemete sorteerimisel kahte hulka kuju ja värvuse alusel. Ta täidab lihtsaid üheosalisi korraldusi, kuid raskusi valmistab nimetatud esemete ja tegevuste leidmine pildilt ning sõnade „suur“ ja „väike“ mõistmine. Testiülesannetest ei soorita Tiit lugemis- ja loendamisülesandeid ega esemete funktsiooni

demonstreerimist. Tiidu lähimas arengutsoonis on kognitiivsed tegevused, mis on eakohase arengu korral jõukohased 3-4-aastasele lapsele.

Kognitiiv-verbaalne tegevus. Nii intervjuudest õpetajatega, logopeediga kui vaatlusandmetest selgus, et Tiit kasutab sageli viibivat kajakõnet (suvalised sõnad/ fraasid/ laused), mis on artikulaatoorselt selge ja täpne. Logopeedi sõnul vastab Tiit olupildi põhjal esitatud küsimustele harva ning eksib sageli, kui peab pildil kujutatud esemele või tegevusele osutama. Tiit ei korda etteöeldud sõnu ega fraase. Laps osutab pilgu või käega, kui soovib abi, vahel harva ka nimetab, mida soovib (nt küsib toitu juurde: „Palun veel.“). Sageli hüüab Tiit temale mingis kindlas situatsioonis kinnistunud sõnu/ sõnapaare (nt kõik söövad rahulikult, Tiit: „Ära karju, pane suu kinni“). Väga üksikutel kordadel on öeldu situatsioonile kohane (nt Täiskasvanu: „Head isu!“ Tiit: „Aitäh!“). Üldjuhul kõne Tiidu käitumist ei juhi ega reguleeri. Õpetajate sõnul ei ole päris selge, kas Tiit ei mõista, mida talle öeldakse või ta lihtsalt ei reageeri öeldule, kuna aeg-ajalt on Tiidu reaktsioon õpetaja öeldule väga adekvaatne, mis ilmnes ka rühmas last vaadeldes (nt Õpetaja: „Mine kutsu Liisu sööma“. Tiit läheb põrandal lamava tüdruku juurde, võtab õrnalt ümbert kinni ja ütleb: „Tõuse püsti. Tule sööma.“). Olukorras, mis tekitab poisis segadust, raevu või muid tugevaid emotsioone, hakkab Tiit kõvahäälselt pudikeeles rääkima.

PEP-R testi läbiviimisel nimetas Tiit tähti, numbreid ning värvuseid. Ülejäänud ülesannetele, kus tuli vastata verbaalselt, poiss ei reageerinud. Võttes arvesse õpetajate, logopeedi ning lapsevanema hinnanguid ning vaatlus- ja testiandmeid võib öelda, et Tiidu verbaalsete oskuste tase on väga ebaühtlaselt arenenud. Tiit mõistab vaid oma kogemustega seostuvaid konkreetse ja kitsa tähendusega sõnu tuttavas situatsioonis. Omal initsiatiivil laps kõnet ei kasuta. Raskusi valmistavad ruumisuhteid väljendavate tagasõnade, suurustunnuseid tähistavate omadussõnade mõistmine ja kasutamine. Tegusõnadena mõistab ja vahel harva kasutab ta vaid üksikuid, mis väljendavad igapäevaseid tegevusi (nt õppima, sööma). Samas eristab poiss kuulmise järgi tuttavaid häälikuliselt sarnaseid sõnu üksteisest (tass-kass, pall-sall jne), on võimeline õigesti järele kordama nii tähenduselt tuttavaid kui võõraid sõnu, nimetab ja kirjutab enamikku tähti. Autismiga kaasnevate iseärasuste tõttu on raskendatud tema tegelike verbaalsete võimete täpne määratlemine. Vastavalt PEP-R testi tulemustele on Tiidu kognitiiv-verbaalne valdkond arenenud 2-3-aastase lapse tasemel.

Jäljendamine. Õpetajate sõnul Tiit küll matkib teisi lapsi ja täiskasvanuid, kuid ülesannetes, kus eeldatakse jäljendamist, jääb Tiit hätta. Vaatluse põhjal selgus, et Tiidul on

raske leida jäljendamisobjekti. Korralduste täitmisel seisneb probleem sageli selles, et Tiit teeb vajalikke liigutusi ja täidab ülesandeid nõ hilinemisega, kuna ei jäljenda õpetajat, vaid lapsi, kes pärast õpetajat korraldust täidavad (õpetaja ütleb: „plaksuta“, lapsed plaksutavad, õpetaja ütleb: „trambi jalgu“, Tiit plaksutab, lapsed trambivad jalgu, õpetaja ütleb: „hüppa“, Tiit trambib jalgu, lapsed hüppavad jne). Seetõttu jääb sageli mulje, et Tiit ei tee, mida õpetaja palub ja siis, kui seda vaja.

Ka PEP-R testi tulemustest selgus, et Tiidu jäljendamisoskus on sarnane 1,5-aastase lapse jäljendamisoskusega. Poiss tuleb edukalt toime eeskuju järgi savi veeretamisega ning käpiknukuga tegelemisega, kuid raskusi valmistab talle nii loomahäälitsuste kui tegevuste imiteerimine ning häälikute, silpide, sõnade ning lausete järelekordamine. Testi arenguskaala põhjal on Tiidu lähimas arenguvallas kuni 2-aastase lapse tasemele vastavad jäljendamisülesanded.

Sotsiaalne käitumine. Vaatlusele ning intervjuudele toetudes võib öelda, et Tiidu käitumises on toimunud teatavaid positiivseid muutusi. Tiit osaleb muusikategevustes koos rühmakaaslastega ning püüab ka liikumistunnis teistega samu mängu/ harjutusi kaasa teha. Tiidu huvi esemete vastu on kasvanud, ta ei viska esemeid kohe käest ära, vaid uurib neid pisut aega. Siiski on sotsiaalse käitumise osas palju probleeme. Poiss lööb nii rühmakaaslaste kui õpetajaid, kõnnib mööblil ning seinal olevatel torudel. Suureks probleemiks on, et Tiit ei osale õppetegevustes üks-ühele koos õpetajaga ega rühma ühistegevustes. Sagedane on valjuhäälnäoline röökimine rühmas ning kaaslaste käest esemete jõuga äratirimine.

Mäng. Tiit mängib enamasti üksi. Talle meeldivad teatud rutiinsed tegevused esemetega (nt klotside üksteise otsa ladumine, esemete reastamine). 2012/13. õppeaasta alguses ilmnis uue mänguna söögilaua katmine nukunurgas, millest on kujunemas poisi jaoks hommikune rutiin, mis on tema jaoks koheselt häiritud, kui sekkuvad teised lapsed. Veel huvitab Tiitu kalkulaator ja sellel olev võimalus numbreid ekraanile kuvada. Õpetajate sõnul võimaldab suur huvi kalkulaatori vastu seda ka lapse rahustamiseks ning motiveerimiseks kasutada.

Eneseteenindus. Tiit tuleb toime esmaste eneseteenindusoskustega (wc kasutamine, riietumine, nina nuuskamine, söömine). Teistest eneseteenindusoskustega tuleb laps toime osaliselt. Näiteks viib poiss pärast sööki nõud ettenähtud kohale, kuid raskusi valmistab kasutatud mänguasjade/esemete koristamine. Sageli hakkab ta mängu lõpus esemeid

koristamise asemel hoopis laiali loopima. Vahel reageerib Tiit täiskasvanu suunamisele ning paneb (üksi/ koos täiskasvanuga) mänguasjad ettenähtud kohtadele.

Toetudes intervjuudest saadud infole, PEP-R testi tulemustele ning vaatlusandmetele võib öelda, et Tiidu peamisteks probleemideks on väga madalal tasemel jäljendamisoskus, ebahütlasel ning nõrgal tasemel arenenud kõne mõistmine ja verbaalsed oskused ning sotsiaalselt ebasobiv käitumine. Suhteliselt tugevam on Tiit mootorsete oskuste, eeskätt üldmootorika osas, miteverbaalses tegevuses ning eneseteenindusoskustes. Vastavalt PEP-R testi arenguskaalale vastab Tiidu arengutase 3-4-aasta vanuse lapse tasemele (vt Lisa 2).

Arendustegevuse üldised tingimused. Tiidu diagnoosist ning lapse arengu hindamise tulemustest lähtuvalt on vajalik ja olemasolevates tingimustes võimalik rühmaruumi struktureerimine tegevusvaldkondade kaupa (õppetegevuste osa; lauamängude osa; mängunurk; söömise osa) ning päevakava visualiseerimine piktogrammide toel. Võttes arvesse Tiidu ebahütlast arengutaset erinevates valdkondades, otsustas rühma meeskond IAK-s avada järgmised arengu põhivaldkonnad (vt. tabel 1): (a) peenmootorika; (b) kognitiivsed oskused; (c) kommunikatsioon; (d) sotsiaalsed oskused. Arengut toetavate tegevuste valimisel lähtuti Tiidu arengulisest vanusest vastavas valdkonnas (vt Lisa 2). Otsustati, et kommunikatiivsete ja jäljendamisoskuste arendamine algab üks-ühele situatsioonis (õetaja/ õpetaja abi – laps; logopeed – laps; eripedagoog – laps). Vastavalt lapse arenemisele püütakse individuaalselt selgeks õpitud oskust tasapisi rakendada ka rühmas, muusika- ja liikumistegevustes.

Eesmärgistatud tegevuskava. Perioodil november 2012.a – mai 2013.a. on üldeesmärgiks toetada ja arendada Tiidu peenmootoriseid, kognitiivseid ning kommunikatiivseid oskusi; kujundada lasteaia rühmas aktsepteeritavaid sotsiaalse käitumise oskusi ning vähendada mitteaktsepteeritavat sotsiaalset käitumist.

Arendamist vajavad valdkonnad, alaeesmärgid ja tegevused:

Peenmootorika

Eesmärk: Arendada käelises tegevuses käte ja sõrmede kontrollitud liikumist, liigutuste täpsust ning silma-käe koostööd.

November		Detsember-Mai
Oskused	Abistamine (abi väheneb)	Omandatus (+, -, /) ja märkused
Värvib pildil ettenähtud osa piirjooni ületamata.	<ul style="list-style-type: none"> Lõpetab poolikult värvitud pildi. Detailide hulk, mida on vaja värvida, suureneb (nt Vaata, kui ilus kutsu-pilt. Oi, kutsu kõrv on värvimata. Värvu sina kutsu kõrv ära; saba ja kõrv; poisi müts, kindad ja kelk jne). Värvimiseks ettenähtud osa on piiritletud tugevalt esiletuleva kontuurjoonega. 	+ Laps värvib meelsasti ja piirjooni ületamata, kui värvimine on osa mingist nõ suuremast ülesandest (nt nimetab väikesel pildil oleva eseme, leiab selle enda ees olevalt suuremalt pildilt ning peab värvima).
Joonistab näidise järgi rombi.	<ul style="list-style-type: none"> Kopeerib läbi paberi. Ühendab punktid rombiks. Vaatab näidist, teeb samasuguse. 	+ Küljed on üsna sirged ja ligikaudu ühepikkused.
Tõmbab vertikaalse joone kahe paralleelse u 2,5 cm kaugusel oleva joone vahele.	<ul style="list-style-type: none"> Punktiirjoon on ees, ühendab. Ette tehtud algus- ja lõputäpp, ainult algustäpp. 	+ Punktiirjoont on raske järgida. Kui ei lähe täpselt, hakkab üle tegema ja tekib soditud töö mulje. Ilma punktiirjooneta jääb lapse tõmmatud joon ettenähtud piiride vahele. Tekitatud joon on siiski laineline.
Kirjutab numbraid/ tähti etteantud punktiirjoont järgides.	<ul style="list-style-type: none"> Tähe/ numbriga kuju suuruse varieerimine (enne suuremalt, siis väiksemalt). 	+ Püüab tähtede ja numbrite kirjutamisel järgida punktiirjoont ja tuleb sellega enamasti ka toime. Kiirustab, mistõttu jätab töö lohaka mulje.
Joonistab etteantud kategooria raames 2-3 eset.	<ul style="list-style-type: none"> Paralleelne tegevus. Näidise järgi. 	/ Tuleb toime kategooriate – nõud, riided, tööriistad raames esemete äratuntavalt joonistamisega. Viimasel ajal on hakanud joonistamise asemel sõna kirjutama.
Joonistab iseseisvalt näidise järgi lihtsa inimkujutise.	<ul style="list-style-type: none"> Vaatab, kuidas täiskasvanu joonistab, seejärel püüab joonistada samasuguse; Jälgib näidist, mille joonistamist ei ole näinud. 	/ Näidise järgi joonistades paigutab siiski kehaosad valedele kohtadele ning vahel jätab joonistamata olulisi kehaosi (nt kael).

Märkused: + oskus on omandatud, / oskus on omandatud osaliselt, - oskus ei ole omandatud.

Kognitiivsed oskused

Eesmärk: Arendada tahtlikku tähelepanu ja teadvustatud jäljendamisoskust, kujundada oskust võrrelda ja rühmitada erinevaid objekte, tuua välja olulised tunnused ja järgnevussuhted.

November		Detsember-Mai
Oskused	Abistamine (abi väheneb)	Omandatus ja märkused
Jäljendab kuni viie kehaosa puudutamist.	<ul style="list-style-type: none"> Jäljendamisesanded esialgu üks-ühele situatsioonis, seejärel rühmatingimustes ja muusika- ning liikumistunnis. Täiskasvanu saadab tegevust kõnega (See on minu käsi (tõstan oma käe), näita kus on sinu käsi (laps tõstab). Mina panen käe pea peale. Pane sina ka. Nüüd ma panen käe kõhu peale. Pane sina ka. jne). Vajadusel lapse käe asetamine vastava kehaosa vastu. 	+ Tuleb toime nii üks-ühele situatsioonis, rühmas kui ka muusika- ja liikumistunnis.
Puudutab üheaegselt kahte kehaosa õpetajat jäljendades.	<ul style="list-style-type: none"> Tegevuse sooritamine osade kaupa ning saatmine kõnega (Ma panen ühe käe pea peale, pane sina ka. Teise käe panen põlve peale, pane sina ka jne). Vajadusel asetan lapse käed vastavatele kehaosadele. 	/ Üks-ühele situatsioonis puudutab õpetajat jäljendades kahte kehaosa üheaegselt. Grupitegevuses kahte kehaosa üheaegselt ei puuduta. Küll aga laseb õpetajal enda käsi vastavalt vajadusele paigutada.
Jäljendab lihtsate käeliigutuste tegemist.	<ul style="list-style-type: none"> Tegevust saadab täiskasvanu kõne; Vajadusel liigutab täiskasvanu lapse kätt. 	+ Jäljendab õpetajat väga püüdliselt ja edukalt nii rühmas kui muusika- ja liikumistunnis.
Jäljendab täpselt õpetajat lauluga kaasnevate käeliigutuste sooritamisel.	<ul style="list-style-type: none"> Laulu-rea ja liigutuse kordamine, kuni laps teeb järele; Vajadusel lapse kätega koostgevus. 	+ Tuleb lisaks käeliigutuste jäljendamisele toime ka samaaegselt pealiigutuste jäljendamisega.
Kasutab kolme erinevat helitekitajat täpselt täiskasvanut jäljendades.	<ul style="list-style-type: none"> Näeb heli tekitamist; Vajadusel koostgevus. 	/ Üks-ühele situatsioonis tuleb edukalt toime. Grupitegevuses vahel jäljendab, vahel mitte. Siinkohal tundub probleem olema pigem tahtes/ soovis kaasa teha.
Jäljendab õpetajat, koputades sama	<ul style="list-style-type: none"> Näeb koputamist; Vajadusel koputuskordade etteütlemine; 	/ Üks-ühele situatsioonis tuleb edukalt toime. Grupitegevuses

palju kordi.	<ul style="list-style-type: none"> • Koostegevus. 	vahel jälgendab, vahel mitte. Siinkohal tundub probleem olema pigem tahtes/ soovis kaasa teha.
Moodustab näidise järgi kuni 6-est värvilisest klotsist koosneva rea, alustades paigutust vasakult paremale.	<ul style="list-style-type: none"> • Vajadusel paralleelse tegevusena- täiskasvanu teeb näidise järgi ja laps teeb samal ajal (nt Sinise kõrval on kollane klots. Mina võtan ka kollase klotsi. Panen sinise kõrvale. Võta sina ka kollane ja pane sinise kõrvale jne). • Täiskasvanu teeb ise algust ja saadab oma tegevust kõnega (nt Vaata, rida algab sinise klotsiga, ma võtan ka sinise klotsi. Näita, mis sinise kõrval on. Jah, kollane. Pane sina ka kollane sinise kõrvale jne). • Alusta sinisest (nt vasakult esimene on sinine). • Verbaalne korraldus – tee samasugune. 	+ Piisab verbaalsest korraldusest.
Moodustab igapäevases kasutuses olevatest esemetest paare funktsiooni alusel.	<ul style="list-style-type: none"> • Valikud (nt jah, kahvliga saab süüa, millega veel saab süüa....kas pliiatsiga või lusikaga, jah lusika ja kahvliga saab süüa, pliiatsiga ei saa süüa, pliiatsiga saab joonistada/ kirjutada, millega veel saab kirjutada jne). • Suunavad lisaküsimused ilma valikut andmata (nt näita, millega saab süüa, jah, kahvliga saab süüa, millega veel saab süüa, jah lusikaga jne). 	+ Tuleb edukalt toime õpitud valdkondade esemepiltidega (nt ajatööriistad, tööriistad, nõud, hügieenitarbed jne).
Rühmitab esemepilte ning viib kokku täiskavatu poolt öeldud üldnimetusega.	<ul style="list-style-type: none"> • Suunavad lisaküsimused (nt tööriistad – millega saab naela toksida jne); • Valikute andmine (nt kas auku saab kaevata labida või noaga). 	/ Vahel vajab suunavaid lisaküsimusi. Üldjuhul tuleb õpitud valdkondade raames toime.
Täidab üheosalisi ruumisuhteid sisaldavaid korraldusi (all, peal, ees, taga, kõrval, keskel).	<ul style="list-style-type: none"> • Valikute andmine (nt Vaata, üks pall on tooli kõrval, teine on tooli all. Pane sina loomake tooli kõrvale.). 	/ Eksib ka valikut ette andes, kui korraldus on asetada kõrvale ja keskele.
Eristab esemeid	<ul style="list-style-type: none"> • Esemete 	+

suuruse alusel.	kõrvutamise, üksteise peale panemine (valikuks 2 ja rohkem).	Rühmitab suuruse alusel kolme erinevasse rühma.
Paneb kokku kuueosalise pusle.	<ul style="list-style-type: none"> • Poolikule detailile osutamine; • Pusle kokkupanemine pildi peal; • Viimased kaks detaili paneb laps; • Laps jätkab täiskasvanu alustatud. 	+ Silmitseb hoolega detailil kujutatut ja sobitab mõttes, mitte nähtavalt katse-eksitus-meetodil.
Osutab täiskasvanu poolt nimetatud tegevuspildil kujutatud tegevusele.	<ul style="list-style-type: none"> • Suunavad lisaküsimused (nt Näita, kellel on kelk, jah poisil on kelk. Kelguga saab kelgutada. Näita, kes kelgutab). 	+ Osutab ja ka nimetab tegevuse. Lisab ka omal initsiatiivil, millega teeb (nt Näita, kus tüdruk riisub. Tiit osutab ja ütleb: „Tüdruk riisub rehaga.“

Kommunikatiivsed oskused

Eesmärk: Kõnelise suhtlemise kujundamiseks arendada kõnest arusaamist sõna tähenduste täpsustamise ja sõnade aktiveerimise kaudu; kasvatada kõnesoovi, luues olukordi, kus laps saab/ peab oma soove/ vajadusi kõnes väljendama.

November		Detsember-Mai
Oskused	Abistamine (abi väheneb)	Omandatus ja märkused
Laps teab/ tunneb igapäevategevustes kasutatavate esemete nimetusi.	<ul style="list-style-type: none"> • Kõikide osaoskuste õpetamine algab üks-ühele töös, seejärel rühmas ning liikumis- ja muusikatunnis. • Tajukujutluste loomine täiskasvanu poolt praktilise tegevuse kommenteerimise ja suunatud vaatluse kaudu; 	+ Lasteaias praktilise tegevuse käigus ettetulevate tegevuste raames kasutatud esemete nimetusi teab ja tunneb.
Laps kasutab passiivses sõnavaras olevaid sõnu tuttavas situatsioonis täiskasvanu küsimustele vastates.	<ul style="list-style-type: none"> • Provotseeriva küsimuse esitamine (nt kas särk?) • 2 valiku andmine (nt laua katmisel – kas see on kauss või taldrik; riietumisel – kas see on särk või kampsun jne). • Valikut ei anna, otsene küsimus kes/mis see on? 	+ Tuleb toime ilma valikut ette andmata.
Nimetab õpitud üldnimetuste alla kuuluvate esemete nimetusi reaalse	<ul style="list-style-type: none"> • Valikute andmine (nt sööginõud-kas pesukauss või supikauss jne). 	+ Valikut ei vaja

eseme või esemepildi toel.		
Laps kommenteerib täiskasvanu küsimuse toel ühe sõnaga, mida parasjagu teeb.	<ul style="list-style-type: none"> Valikute andmine (nt kas lõikad või joonistad; kas kelgutad või suusatad jne). 	<p>+ Vastab ka lisaküsimustele <i>millega? mida?</i> (nt Õ: <i>Mida sa teed, Tiit?</i> L: <i>Värvin.</i> Õ: <i>Millega sa värvid?</i> L: <i>Pliiatsiga.</i> Õ: <i>Mida sa pliiatsiga värvid?</i> L: <i>Autot.</i></p>
Väljendab sõnaliselt oma soovi, nimetades soovitud eseme.	<ul style="list-style-type: none"> Valikute andmine (nt kas soovid autot või traktorit, mahla või piima jne). 	<p>+ Vahel vajab valikuid (2-3), üldjuhul ei vaja.</p>
Kasutab 2 eseme võrdlemisel sõnu suur ja väike.	<ul style="list-style-type: none"> Täiskasvanu saatev kõne suuruse alusel esemete võrdlemisel (paneme klotsid/ kingad jne üksteise peale/ kõrvale, see king/ klots on suur/väike jne). 	<p>/ Tuleb toime analoogia alusel.</p>
Määrab eseme asukoha ruumisuhteid väljendavaid tagasõnu kasutades (all, peal, ees, taga, kõrval, keskel).	<ul style="list-style-type: none"> Valikute andmine (kas pall on arvuti kõrval või peal jne). 	<p>/ Iseseisvalt tuleb toime sõnade <i>all</i> ja <i>taga</i> kasutamisega. Valikuid vaja sõnade <i>ees</i> ja <i>peal</i> kasutamisel. Sõnade <i>kõrval</i> ja <i>keskel</i> kasutamisega ei tule tööme, kuna ei mõista neid sõnu.</p>
Vastab pildi põhjal küsimustele kes/mis, mida teeb?	<ul style="list-style-type: none"> Suunavad lisaküsimusd (nt vaata, tal on suusad jalas, mida suuskadega saab teha); Valikute andmine (kas suuskadega kelgutad või suusatad). 	<p>+ Tuleb toime ilma valikuteta. Vastab ka lisaküsimustele (nt Õ: <i>Mida onu teeb?</i> L: <i>Parandab tooli.</i> Õ: <i>Millega ta parandab.</i> L: <i>Haamriga.</i></p>
Nimetab õpitud tähti ja numbreid.	<ul style="list-style-type: none"> Verifitseerimisülesanded provotseerimaks õpitud tähti ja numbreid nimetama; Rühmakaaslase (kes eksib) Abistamine (nt Tiina arvas, et S. Mis see on). 	<p>+ Nimetab kõiki tähti. Numbrite vastu eriline huvi, nimetab ka tuhandetesse küündivaid numbreid (nt 2342)</p>

Sotsiaalsed oskused

Eesmärk: Kujundada lasteaias rühmas aktsepteeritavat sotsiaalset käitumist ja kasvatada soovi osaleda koos rühma õpetajaga üks-ühele õppetegevuses.

November			Detsember-Mai
Taunitav käitumine	Soovitav käitumine	Sekkumisviis	Kokkuvõte
Laste ja täiskasvanute löömine rühmas.	Ütleb endale: „Ei löö“, rahustamiseks kallistab ennast/ võtab kalkulaatori/ mudib paela otsa lükitud kastaneid.	<p><u>Märkus:</u> Eripedagoog tutvustab lapsele plakati ja selle tähendust. Vajalik järjekindel ja pidev jälgimine, et oleks võimalik koheselt planeeritud viisil sekkuda.</p> <p>Täiskasvanu ütleb: „ei löö“ ning viib lapse (kätega kaenla alt hoides) eraldi ruumis olevale toolile kiirete ja kindlate liigutustega istuma seniks, kuni eeldatavalt laps mäletab, mis põhjusel ta seal istub (kuni 5 min).</p> <p>Täiskasvanu läheb ise eemale ning ignoreerib lapse nuttu/ röökimist. Seejärel laseb lapsel naasta rühma, ütleb: „lõid-must täpp“ ja asetab plakatile musta täpi. Rohkem juhtunud intsidendist ei räägita. Samal viisil reageeritakse igal järgneval korral. Lapsel peab tekkima seos: lõõn-istun eraldi toolil. Päev on jaotatud lapse jaoks selgelt tajutavateks u kahe tunnisteks perioodideks tuttavate piktogrammide toel. Kui lööb, paneb täiskasvanu musta täpi vastavasse perioodi. Kui teatud perioodil ei löö, saab kommi/ küpsist. Perioodi lõpus vaadatakse lapsega möödunud periood üle, kui musta täppi ei ole, saab maiustust. Lapsel tekib seos: ei löö-saan maiustust. Perioodid pikenevad vastavalt võimalustele.</p>	<p>Laps mõistab plakati rolli – must täpp, kui lõõn, kommi ei saa; ei löö, musta täppi pole, saan kommi (vahel paneb ise pärast kellegi togimist musta täpi).</p> <p>Esialgu toimus nii toolile kui musta täpi panemine. Tulemus oli märgata järgnevalt: Laps jooksis teise lapse juurde, jäi seisma ning ütles <i>ei löö</i> ega lõõnudki, vahel kallistas end sel hetkel.</p> <p><u>Tulemus:</u> Kuigi võib öelda, et olukord on võrreldes õppeaasta algusega oluliselt paranenud, ei ole löömisel täiesti lõppenud (vt sekkumisviisi märkust).</p>
Mänguasjade jõuga äratirimine rühmakaaslastelt.	Laps ütleb: „Palun anna!“ või nimetab soovitud mänguasja.	<p><u>Märkus:</u> Vajalik on pidev täiskasvanupoolne jälgimine, et õigeaegselt sekkuda ja olukorda autismiga lapse jaoks arendavalt suunata.</p> <p>Esialgu täiskasvanu ärgitab last ütleva: „palun anna“ või nimetama soovitud mänguasja, misjärel teine laps annabki mänguasja. Teisele lapsele pakutakse koheselt asendustegevus või mänguasi probleemi/ tüli vältimiseks. Edaspidi kasutatakse liivakella/ taimerit, mis näitab autismiga lapsele, millal tema vastavat mänguasja/ mängu kasutada saab. Alguses ootamise periood lühike, kuid pikeneb vastavalt võimalusele (1-10 min).</p>	<p><u>Tulemus:</u> mänguasjade teiste laste käest jõuga äratirimine on oluliselt vähenenud. Sagenenud on, et Tiit küsib (nt anna konn).</p> <p><u>Probleem:</u> Tiit võtab esemeid jõuga, kui õpetaja ja/või õpetaja abi ei näe.</p> <p><u>Järeldus:</u> teiste laste turvalisuse huvides on Tiidule vajalik tugiisik.</p>

Kõvahäälne röökimine rühmaruumis .	Õpetaja ja/ või õpetaja abi poolt pakutavas tegevuses osalemine.	<p><u>Märkus:</u> <i>Vajalik on täiskasvanupoolne kohene ja järjepidev reageerimine, et lapsel tekiks seos röökimise ja ebameeldiva protseduuri vahel.</i></p> <p>Kohe, kui laps röögatab, läheb täiskasvanu lapse juurde, paneb sõrme tema huultele ning ütleb: „Psst!“ ja aitab lapsel sama liigutust jäljendada, veendudes, et laps oma sõrme tugevasti vastu huuli suruks. Kui ta pärast käe vabakslaskmist röökimist jätkab, tõmbab täiskasvanu lapsele paariks sekundiks suure paberkoti pähe (õlad jäävad vabaks). Seejärel eemaldab täiskasvanu koti ning jätkatakse tegevusi sealt, kus pooleli jääd, kutsutakse laps tegevuses osalema. Kui laps jälle röökima hakkab, siis täiskasvanu hoiatab last psst-häälitsusega, kui sellest ei piisa, paneb uuesti lapsele koti pähe, kuid hoiab seda pisut kauem (mitte üle 15 sekundi). Avar paberkott võimendab lapse tekitatud heli tugevust, nii et laps tajub selgemini enda tekitatud heli ebameeldivust. Samal ajal ei näe laps, kuidas teised reageerivad. Protseduur on lapsele ebameeldiv ning aitab kaasa röökimise lõpetamisele. Võte pärineb TEACCH meetodika jätkuväljaandest (Schopler, 1980).</p>	<p>Planeeritud võtet ei olnud vajalik rakendada. Paralleelselt muude oskuste arendamisega kadus Tiidu kõvahäälne röökimine sel kujul nagu see õppeaasta esimestel kuudel ja eelmisel õppeaastal oli.</p> <p>Tundub, et lapses vähenes röökimist esilekutsuv segadus tänu rühmaruumi struktureerimisele ja päevakava visualiseerimisele.</p>
Laual, diivanil, seinal olevatel torudel kõndimine/turnimine.	Õpetaja ja/ või õpetaja abi poolt pakutavas tegevuses osalemine.	<p><u>Märkus:</u> <i>Provokatiivne käitumine tuleb enamasti esile olukorras, kui täiskasvanu kutsub last mängis mängus/ ühistegevuses osalema.</i></p> <p>Kohe, kui laps hakkab provokatiivselt laual/ torudel jne turnima/ kõndima, istub täiskasvanu pooleldi seljaga lapse poole toolile (jättes endale võimaluse märgata, kui laps end ohtu seab) ning asetab käed sülle. Pisut aja möödudes tõuseb täiskasvanu püsti ja pakub võimalust nt mängunurgas mängida vm ühistegevust, toetades suulist kõnet osutava žestiga. Kui laps ei reageeri oodatult, kordab täiskasvanu sama käitumismustrit.</p>	<p><u>Tulemus:</u> provokatiivne käitumine on oluliselt vähenenud, kuid seda esineb siiski.</p> <p>Abi on, kui täiskasvanu teeb lapse jaoks nähtavaks, millal nad uut tegevust võiksid koos alustada (nt erineva pikkusega liivakell).</p>
Rühma õpetajate eest tema jaoks planeeritud	Rühma õpetajaga/ õpetaja abiga õppetegevuses	Täiskasvanu näitab lapsele maiustust, ütleb: „Teeme töö valmis, siis saad kommi/ küpsist.“ Seejärel asetab maiustuse kohale, mis on õppetegevuse ajal nähtav. Esialgu on	<u>Tulemus:</u> laps osaleb planeeritud õppetegevustes (nii üks-ühele kui

õppe- tegevuse ajal ärajoosmine .	osalemine.	tegevused ajaliselt lühikesed ja lihtsad, misjärel saab laps koheselt kiituse ja tasu. Kui lapsel on tekkinud seos: teen töö valmis-saan tasu, võib õppetegevuse kestust pikendada ning raskusastet tõsta.	ühistegevustes) ilma, et vajaks motivatsiooniks maiust. Ta on huvitatud õppimisest, lubab end aidata ning kui kohe ei mõista, mida temalt oodatakse, laseb endale uuesti seletada, ette näidata jne.
--	------------	--	--

Märkus: Uue võimendunud probleemina lisandus aga teiste laste löömine lasteaias õuealal. Probleemi lahendamiseks jättis õpetaja abi oma muud kohustused ning hakkas õues Tiidule tugiisikuks, et planeeritud võtet ka õues löömise puhul kasutada. Eeskätt aga selleks, et sisustada Tiidu õuesolekuaega, mille abil löömisi vältida. Ajapikku õpetajad ja õpetaja abi väsisid, mistõttu jäi võtte kasutamine ebaregulaarseks. Probleem: õpetaja ei jõua füüsiliselt märgata ja koheselt tegutseda keha ja meelepuudega laste kõrvalt. Õpetaja abi peab täitma muid kohustusi, mistõttu ei ole võimalik olla Tiiduga kogu aeg õues kaasas. Järeldus: Teiste laste turvalisuse huvides on Tiidule vajalik personaalne tugiisik, kes oleks vaid tema jaoks, märkaks Tiidu igat käitumist ning reageeriks vastavalt (ka löömist ennetavalt).

Individuaalse arenduskava koostajad. IAK koostamisel ja rakendamisel osalesid rühmaõpetajad, õpetaja abi, muusikaõpetaja, logopeed, eripedagoog, lapsevanem. Meeskonna tööjaotus on järgmine:

- Peenmotoorika valdkond – IAK rakendamise algusest alates seovad rühmaõpetajad arendatavad oskused rühma tegevuskavaga.
- Kognitiivsed ja kommunikatiivsed oskused – eripedagoog ja logopeed alustavad oskuste õpetamist üks-ühele situatsioonis. Vastavalt lapse arenemisele püütakse individuaalselt selgeks õpitud oskust tasapisi rakendada ka rühmas, muusika- ja liikumistegevustes. Individuaalselt omandatud oskuse rakendamist grupitegevuses juhendab esialgu eripedagoog või logopeed, misjärel jätkavad õpetaja ja õpetaja abi iseseisvalt.
- Sotsiaalsed oskused – eripedagoog tutvustab sotsiaalselt sobivate käitumisoskuste kujundamiseks planeeritud võtteid ühe nädala jooksul rühmas. Seejärel jätkavad võtete rakendamist rühmaõpetajad ja õpetaja abi.

- Eripedagoog tutvustab lapsevanemale planeeritud võtteid sotsiaalselt aktsepteeritava käitumise kujunamiseks, põhjendab neid ning küsib loa rakendamiseks.
- Eripedagoog informeerib lapsevanema loal vajalikul määral ka lasteaia õpetajaid ning juhtkonda planeeritud käitumisoskuse kujundamise võtetest, vältimaks tekkida võivaid probleeme.
- Lapsevanema ülesandeks jääb: (a) osaleda planeeritud aruteludel; (b) tagada, et Tiit käib igapäevaselt lasteaias (va mõjuvad põhjused nt haigus) ning (c) rakendada Tiidu arendamisel efektiivseks osutunud võtteid ka kodus. Toetamaks Tiidu igakülget arengut ning sotsiaalselt sobiva käitumise kujunemist, töötavad Tiidu vanemad koos Tiidu vendadega läbi autismiga laste õdedele-vendadele mõeldud raamatu: „Igaüks on erinev.“ (Bleach, 2001).

Individuaalse arenduskava kokkuvõte. Nagu on näha IAK parempoolsetes tulpades, on Tiidu arengus käesoleva õppeaasta jooksul olnud märgata suurt edasiminekut. Enim on Tiit õppeaasta algusega võrreldes arenenud jäljendamisoskuses, kognitiivses ja kognitiiv-verbaalses valdkonnas. Sotsiaalsete oskuste valdkonnas seatud eesmärgid said täidetud pigem osaliselt.

Peenmotoorika osas oli eesmärgiks käelises tegevuses arendada käte ja sõrmede kontrollitud liikumist, liigutuste täpsust ning silma-käe koostööd. Õppeaasta lõpus on selgunud, et Tiit tuleb edukalt toime kõigi oskustega välja arvatud inimkujutise joonistamisega näidise järgi. Ta värvib meelsasti ja piirjooni ületamata, kui värvimine on osa mingist nõ suuremast ülesandest (nt nimetab väikesel pildil oleva eseme, leiab selle enda ees olevalt suurelt pildilt ning peab värvima). Tiit joonistab rombi üsna sirgete ja ligikaudu ühepikkuste külgedega ning on edukas vertikaaljoone tõmbamisel kahe paralleelse joone vahele. Laps tuleb toime ka numbrite ja tähtede kirjutamisega etteantud punktiirjoont järgides ning õpitud kategooria raames 2-3 eseme äratuntavalt joonistamisega (nt tass, lusikas, saag, pluus). Inimese kujutamisel näidise järgi eksib Tiit jätkuvalt kehaosade paigutamisel ning vahel jätab olulised kehaosad (nt kael) joonistamata. Siiski on õpetajate sõnul probleemiks Tiidu kiirustamine ülesannete täitmisel, mistõttu jätavad lapse tööd sageli lohaka mulje.

Kognitiivsete oskuste valdkonnas oli põhieesmärgiks arendada tahtlikku tähelepanu ja teadvustatud jäljendamisoskust, kujundada oskust võrrelda ja rühmitada erinevaid objekte,

tuua välja olulised tunnused ja järgnevussuhted. Kognitiivsete oskuste õpetamine algas üks-ühele situatsioonis ning selgeks õpitud oskuse rakendamine jätkus vastavalt võimalusele ka rühmatingimustes ja muusika- ning liikumistegevuses. Õppeaasta lõpus tuleb Tiit poolte teadvustatud jäljendamisoskust arendavate ülesannetega toime ka grupitegevustes. Ta jäljendab kuni viie kehaosa puudutamist, lihtsate käeliigutuste tegemist ning lauluga kaasnevate käeliigutuste sooritamist. Viimase puhul on märgata, et lisaks käeliigutuste jäljendamisele, jäljendab Tiit samaaegselt ka õpetaja pealiikumist. Samuti on Tiit edukas, kui peab näidise järgi kuni 6-est värvilisest klotsist koosneva rea moodustama, alustades paigutust vasakult paremale. Üks-ühele situatsioonis tuleb ta toime üheaegselt kahe kehaosa puudutamisega, helitekitaja kasutamisega vastavalt täiskasvanu poolt kuuldule ning koputamisele vastavalt õpetaja poolt koputatud kordadele. Viimase kolme jäljendamisoskuse puhul on Tiit grupitegevuses vahel edukas, vahel eksib. Küll aga on edusamm, et kahe kehaosa üheaegse puudutamises juures laseb Tiit õpetajal enda käsi vastavalt vajadusele paigutada.

Tiit on õppeaasta algusega võrreldes osavam ka rühmitusülesannete sooritamisel. Ta tuleb enamasti toime õpitud valdkondade raames esemepiltide rühmitamisega ning sidumisega täiskasvanu poolt öeldud üldnimetusega (nt riided, mööbel, tööriistad), vahel vajab ta suunavaid lisaküsimusi või valikuid. Laps rühmitab suuruse alusel esemed kolme erinevasse rühma ning moodustab igapäevases kasutuses olevatest esemetest/ esemepiltidest paare funktsiooni alusel. Oskuses, mis haarab üheosaliste ruumisuhteid sisaldavate korralduste mõistmist, on teatav edasimineku. Ta eksib, kui korraldus sisaldab sõnu: *kõrval* ja *keskel*, tuleb aga toime korralduste täitmisega, mis sisaldavad sõnu: *all*, *peal*, *ees*, *taga*. Puslet kokku pannes silmitseb Tiit hoolega detailil kujutatut ning otsib sellele sobiva koha eelneva analüüsi toel. Õppeaasta algul oli üheks eesmärgiks, et Tiit osutab täiskasvanu poolt nimetatud tegevuspildil kujutatud tegevusele. Selles osas on Tiidu edasimineku silmapaistev. Ta osutab õigesti kujutatud tegevusele, nimetab tegevuse ning omal initsiatiivil lisab ka nt millega tegevust tehakse (nt riisub rehaga).

Kommunikatiivsete oskuste arendamisel oli põhieesmärgiks arendada kõnest arusaamist sõna tähenduste täpsustamise ja sõnade aktiveerimise kaudu ning kasvatada kõnesoovi, luues olukordi, kus laps saab/ peab oma soove/ vajadusi kõnes väljendama. Kokkuvõtet tehes selgus, et 9-st õpitud oskusest 7 on laps omandanud ning vaid 2 oskust on Tiit omandanud osaliselt. Ta teab ja tunneb lasteaias praktilise tegevuse käigus ette tulevate

tegevuste raames kasutatud esemete nimetusi. Tiit kasutab sõnu tuttavas situatsioonis täiskasvanu küsimustele vastates ning nimetab õpitud üldnimetuste alla kuuluvate esemete nimetusi reaalse eseme või esemepildi toel. Märkimisväärset edasiminekut võrreldes õppeaasta algusega on näha oskustes kommenteerida täiskasvanu küsimuse toel ühe sõnaga oma tegevust, vastata pildi põhjal küsimustele *kes/ mis, mida teeb* ning oma soovi verbaalses väljendamis. Tiit vastab nii enda tegevuse kohta kui pildi põhjal lisaks küsimusele *mida teed(b)?* ka lisaküsimustele *millega teed(b)?* ning väljendab enamasti oma soove sõnaliselt. Kui eelpool toodud oskuste rakendumine ilmses grupisituatsioonis vahelduva eduga, üks-ühele solukorras aga alati, siis õpitud numbreid ja tähti nimetab Tiit igas situatsioonis meelsasti. Analoogiale toetudes tuleb Tiit toime sõnade „suur“ ja „väike“ kasutamisega kahe eseme võrdlemisel. Ruumisuhteid väljendavate tagasõnade kasutamisega eseme asukoha määramisel tuleb Tiit iseseisvalt toime sõnade: *all* ja *taga* puhul, valikuid vajab sõnade: *ees* ja *peal* kasutamisel ning üle jõu on sõnade *kõrval* ja *keskel* mõistmine ja õiges situatsioonis kasutamine.

Õpetamisperioodi lõpus tehtud PEP-R testi põhjal selgus samuti, et Tiidu areng õppeaasta jooksul on eriti märkimisväärne olnud jäljendamisoskuse, kognitiivse tegevuse ja kognitiiv-verbaalse tegevuse osas (vt Lisa 3). Kui õppeaasta algul vastas Tiidu jäljendamisoskuse tase u 1,5-aastase lapse arengutasemele, siis õppeaasta lõpus tuli Tiit jäljendamisoskust nõudvate ülesannetega toime 4-aastase lapse tasemel. Tiidu kognitiivne tegevus sarnanes õppeaasta algul 3-aastase lapse tasemele, õppeaasta lõpul aga 5,5-aastase lapse tasemele. Kognitiiv-verbaalses tegevuses tuli Tiit õppeaasta algul toime 2,5-aastase lapse tasemel, õppeaasta lõpus sarnaneb Tiidu tase selles valdkonnas aga ligi 5-aastasele lapsele. Kokkuvõtva järeldusena võib öelda, et suuresti tänu omandatud oskusele osaleda õppetegevustes on Tiidu arenguline vanus õppeaasta algusega võrreldes kasvanud kahe aasta võrra.

Sotsiaalsete oskuste õpetamisel oli põhirõhk lasteaia rühmas sotsiaalselt sobivate käitumisoskuste kujundamisel. Samuti oli eesmärgiks kasvatada soovi osaleda koos rühma õpetajaga üks-ühele õppetegevuses. Nimetatud valdkonnas on küll teatavaid edasiminekuid, kuid täielikult on eesmärk saavutatud vaid ühe oskuse puhul. Tiit osaleb planeeritud õppetegevustes nii üks-ühele situatsioonis kui ühistegevustes rühmaga ning ei vaja enam motiveerimiseks maiust. Ta on õppimisest huvitatud, lubab end aidata ning laseb endale uuesti ja erineval viisil selgitada, kui ei mõista kohe, mida temalt oodatakse. Vähenenud on

provokatiivselt laudadel, diivanil ning seinal olevatel torudel turnimine. Nimetatud käitumine tuli eeskätt esile olukordades, kus täiskasvanu kutsus last mängus või ühistegevuses osalema. Siinkohal on olnud lisaks planeeritud võtte kasutamisele abi, kui täiskasvanu teeb lapse jaoks nähtavaks (kasutab erineva pikkusega liivakella), millal nad uue tegevusega koos alustavad. Kõvahääle röökimise lõpetamiseks planeeritud võtet ei olnud eraldi vaja kasutusele võtta, kuna käitumist ei ilmnenud. Keeruliseks osutus aga teiste oskuste kujundamine. Kuigi võib öelda, et võrreldes õppeaasta algusega on vähenenud Tiidu poolt laste ja täiskasvanute löömine, ei ole see täiesti lõppenud ja vajab jätkuvalt tähelepanu. Ka esemete äratirimine teistelt lastelt ei ole lõppenud, sest laps teeb seda juhtudel, kui täiskasvanu „ei näe“. Seega on sotsiaalselt sobivate käitumisoskuste õpetamiseks lasteaias olemasolevad tingimused ebasoodsad. Tiidule on vajalik personaalne tugiisik, kes järjepidevalt sekkuks ja sihikindlalt vajalikke oskusi õpetaks. Lähtuvalt ilmnenud vajadusest tugiisiku järele, käivitas eripedagoog veebruaris koostöös lasteaia direktoriga ning linna sotsiaalosakonnaga Tiidule tugiisiku otsimise protsessi. Eesmärgiks on, et Tiit leiaks kooli minekuks sobiva tugiisiku, kes õpiks Tiitu tundma juba lasteaia viimastel kuudel ja kelle toel Tiidu kohanemine kooliga sujuvamalt kulgeks.

Meeskonnaliikmete hinnangud

IAK rakendamise lõpus, 2013. a mai algul andis iga meeskonnaliige IAK toimivuse kohta hinnangu, mille lindistasin ning transkribeerisin (muutmata kujul on tekst Lisas 4). Iga meeskonnaliige vastas järgmistele küsimustele: (1) kuidas hindad Tiidule koostatud IAK toimivust?; (2) mis raskendas planeeritud viisil IAK rakendamist Tiidu õpetamisel?, (3) mis oli sinu arvates hästi?.

Kõik meeskonnaliikmed lasteaias ja lisaks lapsevanem hindasid IAK toimivust väga heaks. Lasteaias töötavad meeskonna liikmed tõid IAK positiivse küljena ühiselt välja igakuised ja vajadusel ka tihedamini läbi viidud meeskonna arutelud, mille raames saadi vajalikke nõuandeid tekkinud probleemide lahendamiseks. Rühmaõpetajate ja õpetaja abi jaoks olid ühised arutelud väärtuslikud ka seetõttu, et andsid uut indu ja energiat jätkuvalt tegeleda sotsiaalselt sobiva käitumise kujundamisega.

Logopeed tõi põhiväärtusena välja Tiidu arengutaseme põhjaliku hindamise õppeaasta algul, millele toetudes oli võimalik valdkondade kaupa vastavalt Tiidu arengulisele vanusele teda õpetada. Tiidu õpetamine tema lähimas arenguvallas tõi tulemusi igas

valdkonnas. Logopeed on kindel, et tänu õigel tasemel õppimisele, tekkis Tiidul huvi õppimise vastu ning tänu sellele on näha ka arengut. Tiit oskab nüüd lugeda, mõistab lihtsaid loetud kuni 4-sõnalisi lauseid ning lapsega on võimalik vähesel määral ka vestelda. Raskendavate asjaoludena Tiidu õpetamisel tõi logopeed esile, et väga erinevate puuetega lapsed on koos ühes rühmas, tugiisiku puudumine ning aeg-ajalt mõne töötaja poolt ettetulev vale hoiak ja käitumine Tiidu õpetamisel.

Eripedagoog, kes oli meeskonnatöö koordinaatori rollis, tõi tugeva küljena välja meeskonnaliikmete suure tahte olukorda parandada, selles planeeritud viisil osaleda ning lapsevanema koostöösoovi. IAK koostamise ja rakendamise protsessi raames õppisid meeskonna liikmed panema tähele ning analüüsima autismiga lapse käitumist, mille tulemusena kandis vilja ka lapse arendamine. Lisaks sai iga meeskonnaliige väärtuslikke teadmisi autismiga laste õpetamise osas, millest oli suur abi Tiidu õpetamisel. Saadud teadmised ja praktiline kogemus on igale meeskonna liikmele toeks ka edaspidi, kui puututakse kokku autismiga laste õpetamisega.

Rühmaõpetajad ja õpetaja abi pidasid kõige suuremaks väärtuseks, et Tiit osaleb nüüd koos nendega õppetegevustes. Mõlemad rühmaõpetajad peavad seda oskust lapse arendamise üldiseks eelduseks lasteaiarühma kontekstis. Probleemidena tõid rühmaõpetajad ja õpetaja abi välja neli aspekti: (a) meeskondlikel aruteludel saadud nõuanded ununevad ega meenu vajalikul hetkel, (b) kõik lapsed rühmas on nii erinevad ja vajavad individuaalset lähenemist/tegelemist, millest tulenevalt pole võimalik vajalikul määral Tiidu erisusega tegeleda, (c) rühmas ja õuealal ei jõua märgata, sekkuda ja õpetada planeeritud sekkumisviisi kohaselt ning (d) eripedagoog on majas liiga vähe (2 x nädalas). Ettepanekutena nimetatud probleemide lahendamiseks toodi, et eripedagoog võiks igapäevaselt vähemalt paar tundi rühma juures olla. See võimaldaks õpetajatel vastavalt tekkinud olukorrale koheselt nõu saada ning õpetajad tunneksid end kindlamana. Teise ettepanekuna toodi välja tugiisiku vajadus nii tugevate käitumisiseärasustega lapsele tema puudele mittespetsiifilises rühmas.

Muusikaõpetaja sõnul poleks ilma IAK-ta saanud Tiit vajalikku õpetust jäljendamisoskuse arendamiseks. Ta lisas, et Tiit ei tee enam tegevusi hilinemisega, mis varem jättis mulje, justkui ta ei allu saadud korraldustele ning tänu jäljendamisoskuse arenemisele on muusikaõpetaja jõudnud arusaamisele, et Tiidu rütmitunnetus on üsna hea.

Lapsevanem väärtustas seda, et IAK rakendamise tulemusena on tema laps oluliselt rohkem rääkima hakanud. Lisaks ütles lapsevanem, et näeb oma lapse üldist edasiminekut

ning saadab oma lapse kooli pisut kergema südamega. Veel tõi lapsevanem välja, et kasu oli raamatu „Igaüks on erinev“ läbi arutamisest Tiidu vendadega, mille tulemusena on suurenenud vanemate vendade mõistvus Tiidu puude erisuse osas ning vähenenud Tiitu ärritavad vendade poolsed närvilised reaktsioonid. Tänuhinnakust avaldasid Tiidu vanemad ka nõuannete eest, mis nende kodust igapäevaelu on parandanud (nt aja „nähtavaks“ tegemine, ruumi teataval määral struktureerimine). Veel väärtustas lapsevanem pidevat eripedagoogilist nõustamist, mille toel õppisid nemad vanematena oma lapse mõttemaailma paremini mõistma ning imelike käitumisaktide tagant välja lugema enam kui soovi kiusata, lüüa või olla sõnakuulmatu.

Arutelu

Arenenud maailmas on tavaks, et sotsiaalselt halvasti toimetulevad inimesed integreeritakse teiste ühiskonnaliikmete hulka. Selleks on aga vaja muuta keskkonda ja sobitada indiviidile esitatavad nõuded tema võimete ning eripäradega. Lähimõeldud ja efektiivselt kaasamisest võidavad parimal juhul nii ühiskond tervikuna kui ka konkreetne erivajadustega inimene. Alustada on vaja juba eelkoolieas. Lapseaia autismi diagnoositakse Eestis palju, kuid pervasiivsete arenguhäiretega laste erirühmad (kuni 4 lapsele) on vaid Tartus (lasteaia Nukitsamees) ja Tallinnas (lasteaia Õunake). See tähendab, et enamasti õpetatakse pervasiivsete arenguhäiretega lapsi puudele mittespetsiifilistes rühmades ja käsitletud probleem on Eestis lasteaedades tervikuna väga aktuaalne.

Varasemad tudengite uurimused IAK leviku ja probleemide kohta (Karp, 2013; Oolep, 2012; Virula, 2012) Eesti lasteaedades on toonud välja õpetajate soovi, et võiks olla olemas IAK näidised puudegruppide kaupa. Natuke on selleks ka tehtud: üliõpilased Kirs (2009) ja Utsal (2009) arendasid oma bakalaureusetööde raames välja IAK näited vastavalt aktiivsus- ja tähelepanuhäirega koolieelikule ning kehapuudega lapsele lasteaia tavarühmas. Seni puuduvad aga uuringud, kus oleks hinnatud lisaks IAK kulgu ning efektiivsust.

Minu magistritöö eesmärgiks oli luua esialgne näidis, mis kajastab erirühma tingimustes IAK rakendamist 6-aastase autismiga poisi õpetamisel. Selleks viisin läbi uurimuse, mis lähtub tegevusuuringu põhimõtetest. Uurimuses osales 6-aastane autismiga poiss oma lasteaia viimasel aastal. Uuringusse olid kaasatud ka lapsega lasteaia tegelevad meeskonnaliikmed (eripedagoog, logopeed, rühmaõpetajad (2), õpetaja abi, muusikaõpetaja)

ning lapsevanem. Uurimuse raames läbiviidud tegevused jagunesid laias laastus kolmeks: (1) lapse arengutaseme hindamine (sügisel ja kevadel), (2) meeskonna arutelud (IAK planeerimine, rakendamine, kokkuvõte) ja (3) lapse õpetamine. Uurimisprobleem seisnes vajaduses täpsustada, mida ja kuidas tuleb muuta 6a. autismiga lapse arengu toetamiseks tema kasvukeskkonnas lasteaia erirühmas ning kuidas nimetatud tingimustes rakendada IAK üldiseid põhimõtteid.

Arutelus keskendun sellele, millised muutused tõi IAK rakendamine kaasa võrreldes senise praktikaga, et autismiga lapse eripäradega rühmategevustes lihtsalt püüti arvestada ning millised on antud magistritöö tulemusena selgunud autismiga lapse õpetamise eripärad ja soovitud teistele õpetajatele.

IAK rakendamisel olid mitmed positiivsed tagajärjed nii lapsele, tema perekonnale kui ka lasteaia meeskonnaliikmetele. *Lapse* arengus toimus kokkuvõttes suur edasimineku: lapse nn. arenguline vanus sügisel oli 3-4 aastat ja kevadel 5-6 aastat (7 kuu jooksul oli edasimineku 2 kalendriaasta ulatuses). Jäi mulje, et ümberkorraldused rühmaruumis tekitasid lapses turvatunde, mille tulemusena vähenesid käitumisprobleemid (kadus kõvahäälnel röökimine rühmaruumis ning vähenesid ka löömine ja mööblil turnimine). *Lapsevanem* väärtustas lasteaia tehtud tööd, nägi selle tulemusi eelkõige kõne arengus ning tunnustas ka koduse õhkkonna paranemist saadud nõuannete rakendamise mõjul.

Lasteaia meeskond tõi välja, et: tulenevalt arengutaseme täpsest eelhindamisest oli võimalik õpetama asudes püstitada asjakohased eesmärgid (logopeedi hinnang); laps omandas oskuse õppida koos rühmaõpetajaga nii üks-ühele kui rühmasituatsioonis, mis on lasteaiarühma kontekstis lapse õpetamise ja arendamise üldiseks eelduseks (rühmaõpetajate hinnang). Võib öelda, et meeskonnaliikmed said väärtusliku kogemuse, kuidas toimib meeskonnatöö kindla eesmärgi teenistuses ja koordinaatori juhtimisel. Kogu õppeaasta vältel toimus üksteise pidev toetamine, innustamine, sai küsida ning otsiti ühiselt lahendusi (rühmaõpetajate ja õpetaja abi hinnang). Samuti sai iga meeskonnaliige väärtuslikke teadmisi autismiga laste õpetamise osas, mis on toeks edaspidi, kui puututakse kokku autismiga laste õpetamisega. Kuna Tiit läheb sügisel kooli, on tema arengutaseme täpne kirjeldus heaks aluseks, kust klassiõpetaja ja tugimeeskond saavad õpetamise planeerimist jätkata.

Varasemates tudengite töödes (Karp, 2013; Oolep, 2012 ja Virula, 2012) on välja toodud, et IAK rakendamisel on ka oma kitsaskohad. Käesoleva uurimuse käigus selgusid järgmised probleemid ja pakuti ka mõningaid lahendusi. Kõige keerukamaks osutus

sotsiaalselt aktsepteeritavate käitumisoskuste tulemuslik õpetamine. Selle põhjusteks võib pidada, et: (a) lapse puude spetsiifika ei kao, vaid kipub uusi väljendusviise leidma, (b) lapsel puudus personaalne tugiisik, kes järjekindlalt sekkuks ja sihikindlalt sobival viisil vajalikke oskusi õpetaks, (c) rühmas olid koos väga erinevate erivajadustega lapsed, mistõttu tulemuslik igapäevane tegelemine autismiga lapsega oli äärmiselt raske ning (d) autismiga lapse käitumisprobleemidega võideldes rühmaõpetajad ja õpetaja abi väsisid, mistõttu tuli aeg-ajalt esile lapse käitumisoskuste arengut pärssivaid hoiakuid ning käitumis- ja sekkumisviise. Meeskonnaliikmed nägid lahendusena tugiisiku teenuse taotlemist, kui tugevate käitumisiseärasustega autismiga laps käib tema puudele mittespetsiifilises (eri)rühmas. Nii saaks paremini tagada nii autismiga lapse kui teiste laste turvalisuse ning sobiva sotsiaalse käitumise õpetamine oleks tulemuslikum. Autismiga lapsele sobiv tugiisik peab olema õppimis- ja kohanemisvõimeline, kannatlik, järje- ja sihikindel, suutma mõista, et tema valitud õpetamisvõtetest, kõnelemis- ja tegutsemisviisidest sõltub väga palju, kas laps vajalikud oskused omandab. Teiseks lahenduseks oleks olemasolevates tingimustes olnud see, kui eripedagoog oleks olnud igapäevaselt vähemalt paar tundi rühma juures. Sellisel juhul oleks rühmaõpetajad saanud vastavalt tekkinud olukorrale koheselt nõuandeid ning oleksid tundnud end kindlamalt.

Meeskonnatöö koordineerijana leian, et iga meeskonnaliige oli motiveeritud koostööks ja soovis olukorda parandada. Hoolimata sellest tuli aga aeg-ajalt ette rühmaõpetajate ja õpetaja abi väsimusest tingitud lapse käitumisoskuste arengut pärssivaid hoiakuid ning käitumis- ja sekkumisviise. Olukorda analüüsid jõudsin järelduse, et sedaliiki meeskonnatöö pidanuks algama teisiti. Oluline oleks olnud läbi viia põhjalikum eeltöö iga meeskonnaliikmega: anda sügavam ülevaade autismiga lapse arengu- ning õpetamise iseärasustest ning sellest, milline peab olema autismiga lapse õpetaja hoiak. Lisaks oleksin pidanud eeltööna pöörama suuremat rõhku sellele, kui palju läheb vaja kannatlikkust ja oskust tunda rõõmu imepisikestest edusammudest, et oleks jõudu jääda positiivseks, sihipäraseks ja mitte käega lüüa. Kõige selle üle arutleti küll jooksvalt meeskondlike arutelude käigus, kuid siis juba konkreetse probleemiga silmitsi olles.

Teiseks probleemiks võib pidada lapse kommunikatiivsete oskuste arendamist. Antud uuringu raames tuli esile autismiga lapse väga ebahühtlane kõne arengu tase, mille põhjalik uurimine jäi aga tagaplaanile. Kuna kevadisel lapse arengutaseme hindamisel selgus, et lapse kognitiiv-verbaalsed võimed sarnanevad ligi 5-aastase lapse tasemele, lähimas arenguvallas

on aga oskused, mis vastavad 6 ja poole aastase lapse võimetele, siis võib järeldada, et verbaalsete oskuste arendamine ei olnud küllalt efektiivne. Edaspidi võiks autismiga lapse arengutaseme hindamisel suuremat rõhku pöörata kõne taseme hindamisele, millest tulenevalt oleks võimalik autismiga lapse verbaalsete oskuste sihipärasem ja tulemuslikum arendamine. Kui laps suudab teiste kõnest rohkem aru saada ja enda soove teistele paremini mõistetavaks teha, võiks loota ka agressiivse käitumise vähenemist.

Autismiga lapse õpetamise eripära lasteaias erirühmas ja vastavalt soovitud teistele õpetajatele, on antud magistratuurimise põhjal järgmised:

1. Lapse väga ebaühtlast arengutaset silmas pidades leidis IAK meeskond, et otstarbekas on last arendada arengu põhivaldkondade kaupa, millest tulenevalt valiti ka vastav IAK tüüp (välja jäeti eneseteenindusoskuste valdkond, kuna selles lapsel eraldi sekkumist vaja ei olnud). Riikliku õppekava valdkondi (kokku 6 õppetegevuse valdkonda ja 4 üldoskuste valdkonda) kasutades oleks autismile omaseid eripärasid raske nii uurida kui õpetades detailselt arvestada (kas teise lapse käest mänuasja vägisi äravõtmine kuulub mängu, sotsiaalsete või enesekohaste oskuste, keele ja kõne valdkonda?).
2. Et laps saaks igakülgset arendamist ning et valitud ülesanded arvestaksid lapse arengulist vanust ja lähimas arengutsoonis olevaid oskusi erinevates valdkondades, pidasid meeskonnaliikmed sobivaks arengut toetavad tegevused valida TEACCH programmi jätkväljaandest (Schopler, jt., 1980). Kahjuks ei ole nimetatud käsiraamat eesti keeles välja antud (kasutasime toimetamata tõlget), mistõttu oma igapäevatööd tegevad õpetajad ja eripedagoogid peavad valdavalt ise otsima/katsetama, millised ülesanded lapsele sobivad.
3. Autismiga lapse väga ebaühtlasest arengutasemest tingitult võivad arengu toetamiseks valitud ülesanded olla pealtnäha väga erineva raskusastmega (seda isegi valdkonnasiseselt) ning kergesti võib jääda mulje, et ülesanded ei ole valitud läbimõeldult. Kuna pervasiivse arenguhäirega lapsele on tüüpiline justkui „elamine omas maailmas“, siis võtabki lapse teadmistest ja oskustest ülevaate saamine palju aega. Samas võib laps täpsema uurimise käigus õpetajat oma teadmiste-oskustega nii positiivselt kui ka negatiivselt üllatada. Kogesime, et ühel päeval võib õpetus sujuda hästi ja siis tulla ootamatult tagasilangus. Kokkuvõttes on autismiga lapse puhul individuaalne lähenemine ainuõige sekkumise alus.
4. Uurimistöö käigus leidsid kinnitust mitmed teooria osas väljatoodud autismiga laste õpetamise üldpõhimõtted: (a) keskkonna kohandamise vajalikkus (ruum, aeg) (Quill, 1995) ning (b) üks-ühele õpetamise otstarbekus (Kuzemtšenko, 2003). Antud olukorras oli lapse

arengu toetamiseks mõistlik rühmaruumi struktureerimine tegevusvaldkondade kaupa ning päevakava visualiseerimine piktogrammide toel. Ilmnes, et tulemuslik on vastavalt kirjanduses soovitatule kognitiivsete ja kommunikatiivsete oskuste õpetamist alustada üksi-ühele situatsioonis ning selgeks õpitud oskuse rakendamist jätkata grupitegevustes. Veel leidis kinnitust, et ajalise kestvuse nõ nähtavaks tegemine (Notbohm & Zysk, 2010) muudab autismiga lapsele vastuvõetavamaks tal käsiloleva tegevuse katkestamise ning uue tegevuse alustamise.

Käesolevas uurimuses esitatud IAK näidis tervikuna ei ole üldistatav kõigile 6-aastastele autismiga lastele. IAK vajadus sõltub alati lapsest ja tema rühmakaaslastest, sellest, kui suur on lapse erinevus võrreldes rühmakaaslastega; meeskonna liikmetest, nende koostöötajatest ja -oskustest, sh lapsevanema koostöövõimelisusest. Läbi viidud tegevusuuring andis rikkaliku kogemuse selles osalenud inimestele (õpetas pedagooge end analüüsima, lapsest aru saama, teistega arvestama ja andis eduelamuse tehtud tööst) ning loodetavasti julgustab IAK rakendamisel ettetulevaid probleeme ületama ka teisi Eesti lasteaedade töötajaid, sest lapse arengule ilmnes silmnähtavalt positiivne mõju. Uurimistöö väärtuseks on seegi, et esmakordselt sai analüüsitud ja hinnatud IAK rakendamise käiku algusest lõpuni, senised teadaolevad uuringud (Kirs, 2009; Utsal, 2009) on piirdunud vaid kavandamise etapiga.

Tänu sõnad

Minu lõputöö valmimisel on olnud suureks abiks kogu lasteaia erirühma meeskond (õpetajad, õpetaja abi, logopeed, muusikaõpetaja ja direktor). Lisaks tänan uuringus osalenud autismiga poisi vanemaid, kes olid alati alid koostöök.

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.

.....

Kasutatud kirjandus

- Bauer, M., Fraiberger, G., Gazelbeck, G., Gofer, G., kisker, K. P., Krjuger, G., Langer, D., Vulf, E. (1999). *Psichiatria. Psihosomatika. Psihoterapia*. Moskva: Meditsina.
- Bleach, F. (2001). *Igäiks on erinev*. Tartu: Eesti Autismiühing.
- Bundesverband (2000). *Hilfe für das autistische Kind*. e.V. Hamburg.
- Butterworth, G., & Harris, M. (2001). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (1997). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed). New York: Wiley.
- Davison, G. C. & Neale J. M. (1998). *Abnormal psychology* (7th ed) (lk 436-448). New York: John Wiley.
- Erivajadustega laste hoolekande- ja rehabiliteerimisvajaduste hindamine ja kulg* (1999). EV Sotsiaalministeerium, Tartu: Tartu Ülikool
- Frith, U. (2000). Cognitive Development Pathology. Cognitive Explanations of Autism. In Lee, K. *Childhood Cognitive Development: The Essential Readings* (lk 323-337). Blackwell publishers.
- Gillberg, C. (2003). *Aspergeri sündroom. Normaalne, geenius või nohik*. Tallinn: Kunst.
- Grunewald, K. (1999). Autism lastel ja täiskasvanutel. Bakk, A. & Grunewald, K., (Toim), *Vaimupuudega inimeste hoolekandest* (lk 65-72). Tallinn: Koolibri.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Häidkind, P., & Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. E. Kulderknup (Toim), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22-64, 72). Tallinn: Studium.
- Häidkind, P. (2007). Erivajadustega lapsed lasteaias. A. Harjo, L. Varava (Toim), *Psühhosotsiaalse keskkonna juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 37-44). Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Ikkonen, A. (2006). *Suhtlemisostuste hindamine varases lapseas ja autismi korral*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Karp, O. (2013). *Kohtla-Järve lasteaegade venekeelsetes erirühmades töötavate õpetajate hinnangud individuaalse arenduskava koostamisele*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Kaufman, B. N. (1993). *Ein neuer Tag. Wie wir unseren autistischen Sohn aus seiner Einsamkeit befreien*. Stuttgart: Bastei & Lübbe.
- Kirs, K. (2009). *Individuaalne arenduskava aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega koolieelikule*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool
- Kobolt, K. (2010). *PEP-3 test 3-8 aastaste autismiga laste arengu hindamisel*. Publitseerimata magistrinäädus. Tartu: Tartu Ülikool.
- Koolieelse lasteasutuse seadus*. Vastu võetud 10. 04. 2008. a seadusega (RT I 2008, 18, 125), jõustunud 15.05.2008.
- Kuzemtšenko, M., Läänemets, M., Rekand, E., & Räni, K. (2003). *Autism. Meie laste lood*. Tartu: Eesti Autismiühing.
- Käärst, M. (1991). Käitumise hindamismetoodikad ja nende rakendamine psühhodiagnostikas. K. Toim (Toim), *Töid psühholoogia alalt. Psühhodiagnostika Eestis. TRÜ Toimetised. No. 918*, lk 103-112. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lovaas, O. I. (1998). *Arenguhälbega laste õpetamine. Raamat minule*. Tartu: Eesti Autismiühing.
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Educo.
- Mikk, J. (1975). Uurimismeetodeid pedagoogikas. *Loenguid pedagoogikast, III osa*, 37-75. Tartu: Tartu Riiklik Ülikool, Pedagoogika kateeder.
- Moat, D. (2011). *Aspergeri Sündroom: Sotsiaalse Sekkumise ja Oskuste Treening*. Tartu: OÜ Via Naturale.
- Männamaa, M. (2008). Vaatlus. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 144-158). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Noonan, M. J., McCormick, L. (2006). The Individualized Education Program (IEP). *Young Children with Disabilities in Natural Environments. Methods and Procedures*. Baltimore: Paul H. Brookes, p 62-74.
- Notbohm, E., Zysk, V. (2010). *1001 Great Ideas for Teaching & Raising Children with Autism or Asperger's*. Arlington, Texas: Future Horizons.
- O'Kane, J. C., Goldbart, J. (1998). *Communication Before Speech. Development and Assesment* (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.

- Olley, J. G., Stevenson, S. E (1989). *Preschool Curriculum for Children with Autism. Addressing Early Social Skills*. G. Dawson (Eds), *Nature, Diagnosis, and Treatment*, pp 346-366. The Guilford Press.
- Oolep, K. (2012). *Individuaalse arenduskava koostamine intellektipuudega lastele Eesti lasteaegade sobitus- ja erirühmades*. Publitseerimata magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Palts, K. (2007). Lapse iseloomustuse koostamine koolieelses lasteasutuses. *Eripedagoogika*, 27, 29-35.
- Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon RHK-10. Kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised*. (1999). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Quill, K. A. (1995). *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*. New York: Delmar.
- Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Schopler, E., Reichler, R. J., Bashford, A., Lansing, M., ja Marcus, L. (1990). *Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children: Vol. 1, Psychoeducational profile-revised (PEP-R)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Schopler, E., Reichler, R. J., Lansing, M. (1980). *Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children. Teaching Strategies for Parents and Professionals*. Tartu: Eesti Autismiühing.
- Schuler, A. L. (2003). *Enhancing language and communication development*. San Francisco State University.
- Suuder, M. (2011). *Autismispektrihäiretega õpilaste õpetamise kogemus Tartu Herbert Masingu Koolis*. *Eripedagoogika*, 37, 20-24.
- Talay-Ongan, A., Wood, K. (2000, June 1). *International Journal of Disability, Development and Education*, pp. 201-212(12).
- Teeäär, K. (2007). *Autismi-riskiga väikelapse avastamine*. *Eripedagoogika*, 27, 14-21.
- Trillingsgaard, A. & Jørgensen, O. S. (1993). *Autism. Kirjutistesari autistmist-I*. Koolipsühholoogia Kirjastus.
- Utsal, T. (2009). *Individuaalse arenduskava koostamine kehapuudega poisile lasteaiatavariühmas*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Wall, K. (2006). *Programmes of Intervention*. K. Wall (Eds), *Special Needs and Early Years. A Practitioner's Guide*. (2nd ed.), (pp. 129-177). Paul Chapman Publishing.
- Watson, L. (2003). *Toddlers with Autism. Infants and young Children. Vol 16 no 3*.

Vermeulen, P. (2008). *Ma olen eriline*. Tartu: Eesti Autismiühing.

Virula, K. (2012). *Individaalse arenduskava koostamine nägemispuudega lastele Eesti lasteaedades*. Publitseerimata magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Elektronilised andmebaasid:

Autismist, 9. oktoober 2009, <http://www.autismeesti.ee/index.php?id=31>

Aavik, P. (2012).

http://www.autismeesti.ee/upload/dok/3.symp_ettekanded/aavik_ettekanne.pdf

Lisad

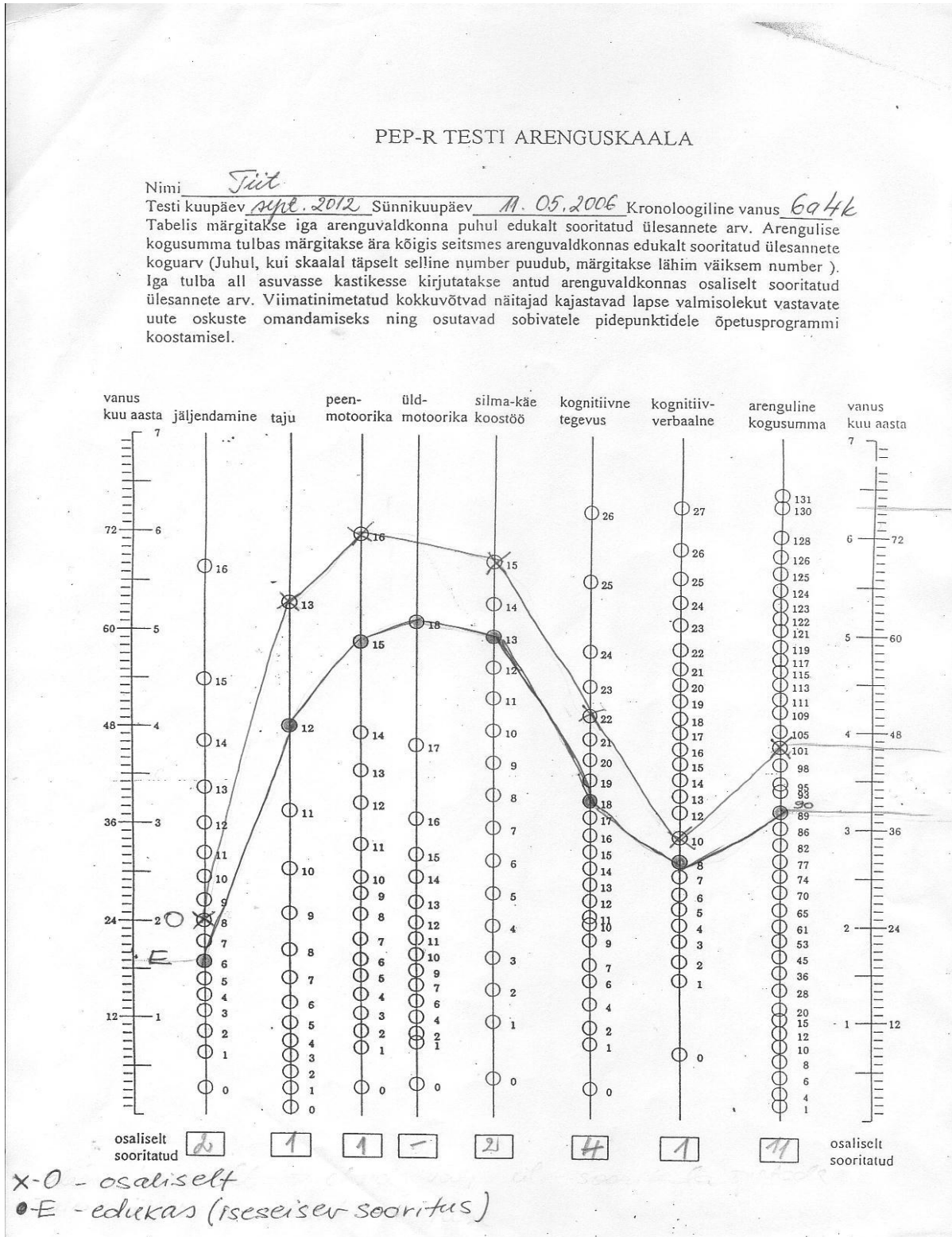
*Lisa 1. Lapse uurimise protokoll**Uurimise aeg: september 2013**(intervjuud: septembri 2 esimest nädalat; vaatlus 1x nädalas 4x kuus).*

Mida uurin ja kellelt/kust info pärineb	Millist infot sain	Märkused, kommentaarid
<p>Senine areng– üldine info lapsevanemalt, õpetajatelt, õpetaja abilt, logopeedilt intervjuu kaudu.</p>	<p>Lapsevanem: neljalapselise pere kolmas laps; kõndima 1-aasta vanuselt. Esimesed üksikud sõnad tekkisid teisel eluaastal, kuid kadusid peagi. Lasteaeda läks poiss 2, 5 aasta vanuselt. Peagi suured käitumisprobleemid; kõne arengu mahajäämus: ei rääkinud ega mõistnud kõnet. Pärast esialgseid uuringuid diagnoositi ekspressiivse kõne häire ning segatüüpi spetsiifilised arenguhäired, lisamärkusega: autistlikud jooned. Käitumisprobleemid aina suurenesid, mindi täiendavatele uuringutele- 3-aastaselt diagnoos: lapseea autism.</p> <p>2011. aasta kevadel suunati nõustamiskomisjoni soovitusel maakonna ainsasse erirühma (arendusrühm), kus ta käib alates 2011. aasta septembrist. Kohanes aeglaselt. Väga suur abi piktogrammide kasutuselevõtust esimesel erirühma aastal.</p> <p>Rühmaõpetajat ja õpetaja abi): Laps kohanes aeglaselt, olgugi et laste arv rühmas oli väike (8). Jooksis sihitult ringi, loopis ja peksis asju, teisi lapsi ning täiskasvanuid, röökis kõvahäälselt, ei rääkinud kellegagi ega võtnud osa ühestki ühisega individuaaltegevusest. Praegu osaleb üksikutes ühistegevustes, sõltub tujust. Ühe lapsega on nõus koos mängima/ tegutsema.</p> <p>Logopeed: Esimese aasta jooksul erirühmas õpetati lapsele võimalust suhelda lihtsate piktogrammide toel. Laps võttis need kiiresti omaks. Paralleelselt kasutasid ka vanemad lapsega suhtlemisel samu piktogramme. Piktogrammide abil oli teatud määral võimalik reguleerida Tiidu käitumist. Teatavate kommunikatiivsete oskuste lisandumisel, paranes mõningal määral ka lapse sotsiaalne käitumine.</p> <p>Muusikaõpetaja: algusest alates tundis huvi erinevate pillide tekitatud häälte vastu. Ise pille kätte ei võtnud, polnud nõus rütmi matkima. Vahel haaras ise mõnest pillist, kuid ei kasutanud seda sihtotstarbeliselt, hakkas loopima, koputama jne. Sel aastal püüab koos teistega tegutseda, kuid siiski ei allu korraldustele, teeb teistest erinevalt.</p> <p>Liikumisõpetaja: algul jooksis laps ringi nagu pöörane, allutamisele reageeris veel pöörasemalt. Vahel harva osales mõnes harjutuses/ mängus. Nüüdseks on tõusnud huvi harjutuste sooritamise protsessis sihipäraselt osaleda. Lubab õpetajal end aidata.</p>	<p>Arendustegevusega sihipäraselt ei ole saadud tegeleda. Lihtsalt on püütud toime tulla ja arvestada lapse erisusega.</p>
<p>Sotsiaalne käitumine – info lapsevanemalt, õpetajatelt, õpetaja abilt, logopeedilt intervjuu kaudu ja vaatluse teel. <u>Vaatlus:</u> mäng, õpetaja</p>	<p>Lapsevanem: tahab lasteaeda tulla, kodus tahab kamandada, muudatused tekitavad tugevaid käitumisprobleeme-röökimine, peksmine, asjade loopimine. Mängib autodega, paneb neid ritta, uurib neid. Meeldib koeraga mängida. Aeg-ajalt kuuletub, enamasti teeb, mida ja millal tahab.</p> <p>Rühmaõpetajad ja õp.abi: mõistab rühmareegleid, aga ei taha neile alluda. Nõuab reeglite täitmist teistelt. Kui ei saa mida tahab, hakkab asju loopima, pudikeeles rääkima, kõvahäälselt röökima. Lööb nii lapsi kui täiskasvanuid, tirib jõuga teistelt</p>	<p>Vahel tuleb ette paremaid päevi, kuid üldjuhul on löömised, asjade loopimised, mööblil ronimine ja mänguasjade</p>

<p>korraldustele allumine; konfliktsituatsioonide tekkimine; rühmareeglitest kinnipidamine; mänguasjade valik ja kasutamine, mänguoskus.</p>	<p>lastelt mänguasju käest ära. Turnib mööblil ning seinal olevatel torudel. Pisut on edasiarengut esemetega mängimises, ta ei loobi neid kohe käest ära, vaid silmitseb neid ja reastab. Suur probleem on, et ei taha koos rühmaõpetajatega õppida ei üks-ühele situatsioonis ega ühistegevustes.</p> <p>Logopeed: tuleb heal meelel logopeediga kaasa, tegutseb vastavalt planeeritule. Üks-ühele situatsioonis allub korraldustele.</p> <p>Muusikaõpetaja: Osaleb koos teiste lastega muusikatunnis, aga ei tee täpselt seda, mida õpetaja ütleb.</p> <p>Liikumisõpetaja: on hakanud koos teistega tunnis osalema. Püüab koos tesitega samu mängu/ ja harjutusi kaasa teha.</p> <p>Vaatlus: raske mõista paljusõnalisi korraldusi; kui ei saa aru, mis hakkab toimuma, muutub närviliseks, hakkab röökima, sihitult ringi jooksmas. Mõistab väga lihtsaid üheosalisi korraldusi, kui olukord toetab. Konfliktid tekivad sageli lärmakatest lastest, ootamatutest muudatustest, tegevuse katkestamisest. Sissekujunenud reeglitest peab üldjuhul kinni, sageli jääb mulje, et ta ei saa aru, mida talt nõutakse, mistõttu tekib ka käitumisprobleeme. Mängides kasutab teatud rutiinseid tegevusi. autode reastamine, klotside torniks ladumine. Tunneb huvi kalkulaatori vastu. Uue huvina söögilaua katmine mängunurgas. Teeb seda seni, kuni sekkub mõni teine laps, siis kohe häiritud, vahel läheb selle peale kurjaks, vahel jookseb lihsalt teise tuppa. Teiste lastega koos mängida ei oska, tahab teha asju omal viisil, ei ole nõus esemeid jagama, oma järke ootama.</p>	<p>teistelt äratirimine igapäevased. Üldjuhul korraldustele ei allu. Sageli tekib konfliktsituatsioon, kui laps suhtlemise algatamiseks käitub mittesobivalt (nt haarab teise lapse käes olevast pliatsist ja kritseldab, haarab käsivarrest).</p>
<p>Kõne mõistmine ja kasutamine – info lapsevanemalt, õpetajatelt, õpetaja abilt, logopeedilt intervjuu kaudu ja vaatluse teel.</p> <p><u>Vaatlus:</u> korralduste täitmine; kõne kasutamine päeva jooksul erinevates situatsioonides õppetegevustes ja muul ajal.</p>	<p>Lapsevanem: laps on hakanud kõnest paremini aru saama. Vahel väljendab soove sõnaliselt. Üldiselt tegutseb vaikides, ei kasuta kõnet.</p> <p>Õpetajad ja õp.abi: laps kasutab kajakõnet, hüüab lauseid ja sõnu, mida on varem kusagil mujal kuulnud. Vahel täidab korraldusi, enamjaolt mitte. Tundub siiski, et sageli ei mõista kõnet. Tuutavates situatsioonides tuttavaid korraldusi täidab.</p> <p>Logopeed: üks-ühele situatsioonis täidab lihtsaid üheosalisi korraldusi tuttavas oukorras. Vahel kordab etteöeldud sõnu ja lauseid, vahel mitte. Artikulatoorselt on kõne selge. Küsimustele üldjuhul sõnaliselt ei vasta.</p> <p>Vaatlus: täidab lihtsaid üheosalisi korraldusi, korraldus lapse jaoks ebaselge, kui liigset „müra“ kaasas (nt ole hea, värvi nüüd siit kõrva juurest pruuniks jne). Kasutab viibivat kajakõnet, eksib ka pildil kujutatule osutamisel. Üksi mängides (hommikulaua katmine, autode reastamine, kalkulaatori toksimine jne) tegutseb vaikuses. Vahel harva vastab verbaalselt küsimustele, mis puudutavad numbreid, hulki jmt. Vahel väljenda soovi verbaalselt, vahel osutab käe või pilguga soovitu suunas. Muusikatunnis püüab vahel kaasa laulda. Sisse on kujunenud kindlates situatsioonides kindlad sõnad (Tere, head aega, aitäh, kui öeldakse head isu). Samas vahel on reaktsioon ootamatule kõnelisele korraldusele väga adekvaatne (nt Õ:mine kutsu Liisu sööma!“ Poiss läheb põrandal lamava lapse juurde, võtab õrnalt ümbert kinni ja ütleb: „Tõuse püsti. Tule sööma.“</p>	<p>Kõne arengu tase väga ebahühtlane. Vahel justkui ei saa aru, mida talt tahetakse ja korralduse täitmine jääb mõistmise taha, vahel aga mõistab: vastab ja käitub vastavalt öeldule väga adekvaatselt. Vahel kasutab kõnes õiges situatsioonis õigeid väljendeid sõnu. Viibiv kajakõne! Paistab, et kõne lapse käitumist siiski ei reguleeri.</p>
<p>Motoorika – info rühmaõpetajatelt ja liikumisõpetajalt ning vaatluse teel.</p>	<p>Õpetajad: tubli, tuleb toime etteantud harjutustega, kui on soov kaasa teha. Hoiab tasakaalu, vahelduv samm nii trepil kui varbseinal, valitseb liigutusi ja kehahoidu. Sõidab tõukeratta ja kahe rattalise jalgrattaga. Väikevahendite kasutamisel probleeme ei esine. Haarab ühe käega ning kasutab pintsett-haaret. Kasutab</p>	<p>Enam-vähem eakohasel tasemel. Värvimisel ületab piirjooni, värvib</p>

	<p>mõlemat kätt. Oskab kasutada kääre, löikab sirget joont mööda ja sikk-sakke.</p> <p>Värvimis-oskus nõrk, tööd jätavad lohaka mulje, kiirustab.</p> <p>Vaatlus: värvib ebahühtlaselt, ületab piirjooni, tööd lohakad/kritseldatud.</p>	ebahühtlaselt.
<p>Kognitiivne tegevus - info rühmaõpetajatelt ja logopeedilt ning vaatluse teel.</p>	<p>Õpetajad: <u>Taju</u> – erilisi maitse-ega lõhnaeelstusi ei ole. Kuulmi- ja nägemistajus ei ole erisusi märganud.</p> <p><u>Kogn.teg.</u> - Tunneb tähti ja numbreid, loendab vähemalt 20 ja rohkemgi, seostab arvu ja numbri hulgaga. Kirjutab oma nime, teab nädalapäevade järjestust, valib käesoleva päeva, kuu ning aastaaja.</p> <p>Logopeed: tähelepanu, mõtlemisoperatsioonid ning mälu arendavate ülesannete lahendamine väga raske, kuna ei saa aru, mida temalt tahetakse. Tuleb toime koosteguvuses üks-ühele situatsioonis.</p> <p>Vaatlus: <u>Taju</u> – regeerib ootamatutele helidele adekvaatselt, suunab pilgu helitekitaja poole, eristab esemeid kuju ja värvuse alusel.</p> <p><u>Kogn.teg.</u> – värvuse alusel rühmitab verb.korralduse järel, suuruse ja kuju alusel rühmitamiseks vajab mitmekordset analoogiat. Tuttavas situatsioonis mõistab olukorrale toetudes mitmeosalist korraldust (nt pane müts kappi, pese käed ja mine sööma).</p>	<p>Sageli ebaselge, kas ülesande täitmine osutus raskeks üll sisu või tööülesande raskuse tõttu. Samas raske piisaval määral analoogiat anda, kuna laps püsimatult, ei lase endale mitu korda selgitada.</p>
<p>Jälgendamine – info rühmaõpetajatelt, muusikaõpetajalt ning logopeedilt ning vaatluse teel</p>	<p>Õpetajad: matkib nii lapsi kui täiskasvanuid, kuid jälgendamist nõudvate ülesannetega jääb hätta.</p> <p>Logopeed: vahel kordab silbi- ja sõnaridu, vahel mitte.</p> <p>Vaatlus: ei tea täpselt, keda jälgendada, seetõttu täidab korraldust hilinemisega. Jälgendab lapsi, kes täidavad õpetajalt saadud korraldust.</p>	<p>Väga raske tähelepanu koondada konkreetset jälgendamist nõudvale tegevusele.</p>
<p>Eneseteenindus – info lapsevanemalt, õpetajatelt ja õpetaja abilt ning vaatluse teel.</p>	<p>Lapsevanem: saab eneseteenindusega ise hakkama.</p> <p>Õpetajad: kasutab wc-d, riietub iseseisvalt, nuuskab, sööb. Koristada enda järelt ei taha.</p> <p>Vaatlus: enda järelt koristamisel vajab samm-sammulist juhendamist.</p>	<p>Tuleb rahuldavalt toime.</p>

Lisa 2. PEP-R testi arenguskaala profiil (september 2012.a)



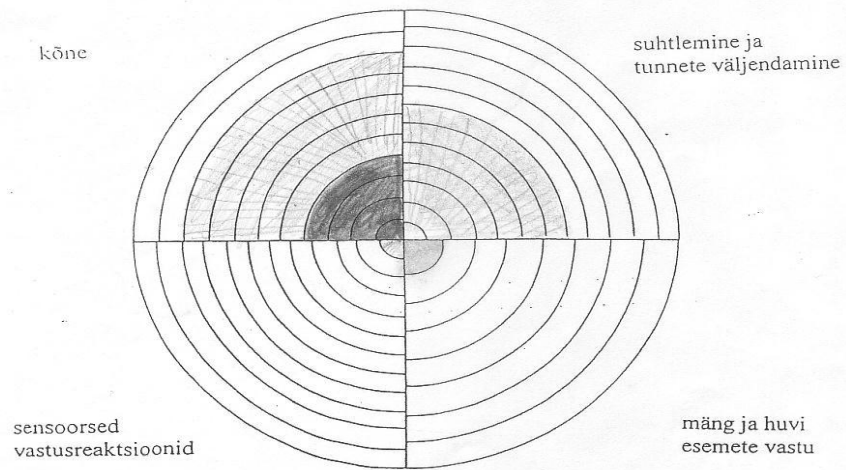
PEP-R käitumiskaala profiil (september 2012.a)

PEP-R TESTI KÄITUMISSKAALA PROFIIL

Nimi Tiit
 Testi kuupäev sept. 2012 Sünnikuupäev 11.05.2006 Kronoloogiline vanus 6a 4k

Alustades skeemi keskpunktist, värvitakse ringe järgmiselt:

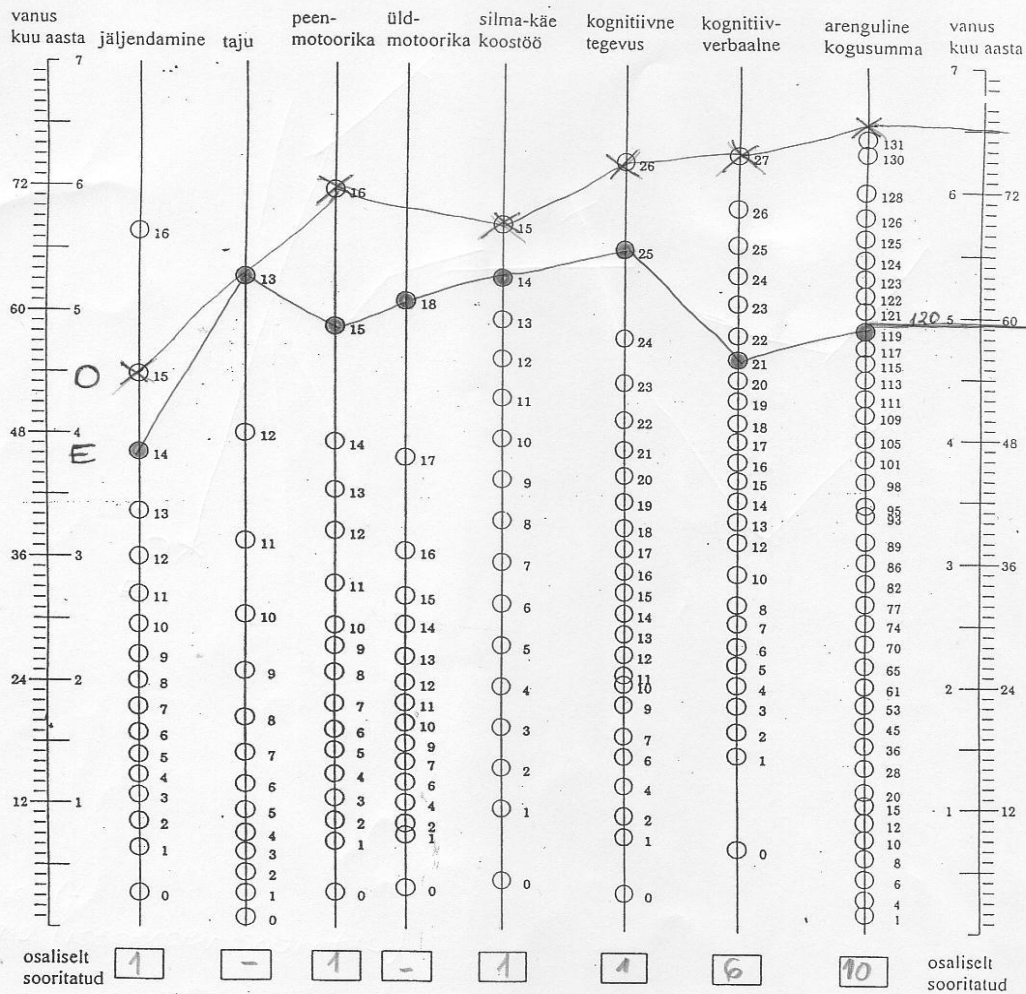
- Mustaks värvitakse nii mitu ringi kui mitmele vastava käitumisvaldkonna ülesandele anti hinnang "sügav".
- Halliks värvitakse nii mitu ringi kui mitmele vastava käitumisvaldkonna ülesandele anti hinnang "mõõdukas".
- Ülejäänud ringid jäetakse valgeks.



Lisa 3. PEP-R testi arenguskaala profiil (aprill 2013.a)

PEP-R TESTI ARENGUSKAALA

Nimi Tiit
 Testi kuupäev aprill 2013 Sünnikuupäev 11.05.2006 Kronoloogiline vanus 6;11k
 Tabelis märgitakse iga arenguvaldkonna puhul edukalt sooritatud ülesannete arv. Arengulise kogusumma tulbas märgitakse ära kõigis seitsmes arenguvaldkonnas edukalt sooritatud ülesannete koguarv (Juhul, kui skaalal täpselt selline number puudub, märgitakse lähim väiksem number). Iga tulba all asuvasse kastikesse kirjutatakse antud arenguvaldkonnas osaliselt sooritatud ülesannete arv. Viimatinimetatud kokkuvõtavad näitajad kajastavad lapse valmisolekut vastavate uute oskuste omandamiseks ning osutavad sobivatele pidepunktidele õpetusprogrammi koostamisel.



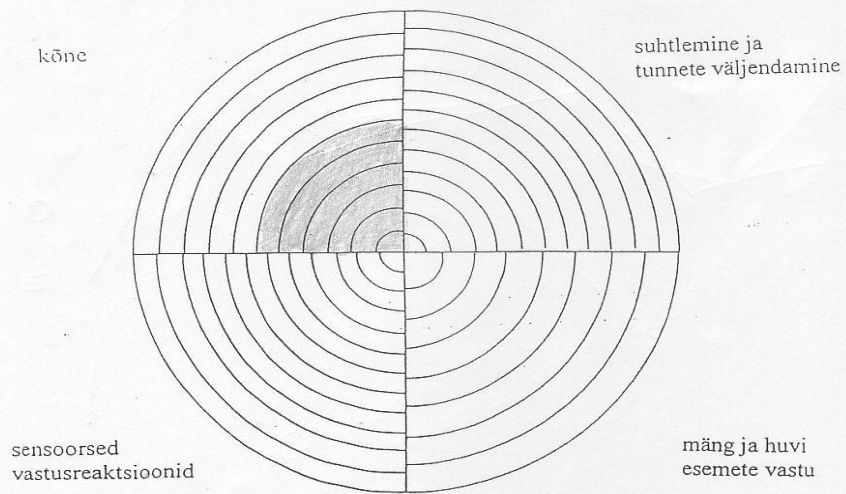
PEP-R testi käitumiskaala profiil (aprill 2013.a)

PEP-R TESTI KÄITUMISSKAALA PROFIIL

Nimi Tiit
 Testi kuupäev aprill 2013 Sünnikuupäev 11.05.2006 Kronoloogiline vanus 6a 11k

Alustades skeemi keskpunktist, värvitakse ringe järgmiselt:

- Mustaks värvitakse nii mitu ringi kui mitmele vastava käitumisvaldkonna ülesandele anti hinnang "sügav".
- Halliks värvitakse nii mitu ringi kui mitmele vastava käitumisvaldkonna ülesandele anti hinnang "mõõdukas".
- Ülejäänud ringid jäetakse valgeks.



Lisa 4. Meeskonnaliikmete hinnangud IAK-le (mai 2013.a)

1. Kuidas hindad Tiidule koostatud IAK toimivust?

Logopeed. Mina arvan, et IAK toimis väga hästi. Laps arenes ju õppeaasta jooksul väga palju. Tiit loeb, mõistab enda loetud lauseid. Umbes 4-sõnalisi lauseid. Ja tõeline läbimurre on, et lapsega saab isegi vähesel määral vestelda. Aga kogu see areng sai toimuda tänu õppeaasta algul tehtud põhjalikule taseme hindamisele. Tänu sellele oli võimalik last õpetada jõukohasel tasemel. See jälle omakorda tõi kaasa, et kasvas lapse huvi õppetegevuse vastu. Ja mina usun, et tänu nii hästi toimunud IAK-le on võimalik, et praegu tuleb Tiit koolis lihtsustatud õppekavaga toime. Kõige suurem võitja on laps.

Rühmaõpetajad ja õpetaja abi (vastavad lühendid: Õ1, Õ2; ÕA). Õ1: Ikka hästi. Tiit on väga palju arenenud. Aga seda õppimisega seoses. Ta oskab nüüd palju paremini jälgendada ja selle abil on ka õppetegevustes osavam. Saab paremaid tulemusi. Oskab lugeda, kirjutada. Orienteerub aastaagades. Ja isegi värvib paremini kui varem. Noh ja muidugi kõne osas on suur edasimineku. Õ2: Jah, ikka hästi. Lisan, et ka arvutab. Teab „+“ ja „-“, märgi tähendust. Seostab vähemalt 20-piires numbri arvu ja hulgaga. Aga noh, numbritega tal on ju üldse oma suhe. Aga kokkuvõttes on jah edasimineku suur. Õ1: Aga selle kõige aluseks on see, et ta nüüd osaleb õppetegevustes. Ja muidugi eriti suur üllatus oli, et ühel päeval ei olnud vaja enam maiustust ka anda, tuli kohe hea meelega. Õ2: ja ei ole vaja ka temaga eraldi õppida, tuleb teiste juurde tegema. Teevad kõik koos. Jah, mina arvan ka, et tänu sellele on ka see areng parem. ÕA: Mis ma muud oskan lisada. Olen nõus, et Tiit on palju arenenud. Tahab õppida, teeb kaasa ka hommikuringis ja teistes tegevustes. Minu arust on käitumises ka ikka paremaks läinud. Noh muidugi päevad pole vennad. Ja see poiss mõtleb ikka uusi asju ka välja, aga paremaks on igal juhul läinud. Õ1: näiteks see röökimine jäi ju üldse ära. Suur abi oli sellest, et ruumi struktureerisime ja päevakavast oli ka suur kasu. Õ2: aga kokkuvõttes: jah, oli ikka suur kasu sellest IAK-st. Meile endale kasu ja lapsele ka.

Muusikaõpetaja. Mina näen küll, et palju on IAK-st kasu olnud. Esiteks ma õppisin ise temaga õigel viisil suhtlema. Nüüd laps jälgendab, teeb liigutusi ja tegevusi täpselt kaasa. Laulab isegi vahel. Ja nüüd ma olen aru saanud, kui hea rütmitunnetus tal on. Kõike seda ilma sellise tööta küll poleks saanud.

Eripedagoog. Leian, et IAK on väga hästi toimunud. Suur edasimineku on olnud igas valdkonnas, aga jah, eeskätt jälgendamise-, kognitiivses- ja kognitiiv-verbaalsetes oskustes. Sotsiaalsete oskuste osas nii suurt arengut ei olnud, kuid võrreldes lapse endaga, ka selles osas.

Lapsevanem. Lasteaias on nii suur töö tehtud. Tiit räägib palju rohkem. Ta ütleb, kui midagi tahab, röögib vähem. Üldse igas osas on palju arenenud. Ma muretsen kooliga seoses väga, aga pärast seda aastat on ka selles osas süda palju rahulikum. Ja tahtsin seda ka veel öelda, et sellest raamatust, mis te soovitasite, on olnud suur kasu (märkus: „Igaüks on erinev.“). Vennad ei nori ega vihasta ta peale enam nii palju ja tülisid on kohe palju vähem.

2. Mis raskendas planeeritud viisil IAK rakendamist Tiidu õpetamisel?

Logopeed: Tiidul ei ole kunagi olnud tugiisikut, see on probleemiks. Veel on probleem, et lapsed rühmas on nii erinevate erivajadustega. Ja veel peab ütlema, et kahjuks kõik töötajad ei suuda ega oska sellise lapsega suheldes alati oma temperamentset isiksust maha suruda. Ja noh, siis polegi neid käitumise probleeme alati võimalik ära hoida. Aga sellist probleemi on vähestel.

Rühmaõpetajad ja õpetaja abi (Õ1, Õ2, ÕA). Õ1: Kui me koos asjade üle arutasime, siis sai nii palju häid ja praktilisi nõuandeid, aga need lihtsalt ei tule õigel ajal meelde. Õ2: ja kui

tuleb meelde, siis mina küll olen nii ebakindel, et hakkamõtlemine, et kas ma peaksin nüüd nii või naa tegema. ÕA: jah, läheb meelest ära ja ebakindel on küll. Õ1: aga veel on raske, et ei saa loota, et teised lapsed pisut mõistvamad Tiidu käitumise osas on, nad ju ei saa aru, nad pole ju ka tavalised lapsed. Õ2: jah, teised lähevad närviliseks ja tegelikult teised kannatavad väga palju, kui meie kõik ainult Tiiduga rakkemes oleme. ÕA: Ja tegelikult ei märka ka alati, kus/mis toimub, kes täpselt midagi tegi ja kuidas pahandus alguse sai. Ja eriti, kui ta nüüd seal õues täitsa käest ära on läinud. Lihtsalt ei jõua alati silma peal hoida. Õ1: jah, nagu me oleme arutanud, Tiidu jaoks peaks olema eraldi inimene, muude kohustuste kõrvalt on temale tugiisikuks väga raske olla. Õ2. Ega see polegi tugiisikuks olemine, kui pead teiste laste ja muude kohustustega ka hakkama saama. Eraldi tugiisik peab ikka ainult tema jaoks olema. Ega muus osas polekski vaja, just käitumise osas. ÕA: ja need päevad, kui eripedagoog majas on, on ikka head päevad. Ja tegelikult võiks iga päeva vähemalt paar tundi eripedagoog majas olla. Õ1: jah, siis saaks kohe jooksvate probleemide kohta nõu ja palju kindlam oleks tegutseda. Õ2: sellise rühma juures ainult 2 korda nädalas on ikka vähe, peaks iga päev olema rühma juures.

Muusikaõpetaja. Mina mingeid erilisi probleeme ei oskagi välja tuua. Vahel tundus, et mõned lapsed on Tiidule rasked taluda, et noh, kui liiga lärmakad või aktiivsed on. Aga ta on minu arust võrreldes eelmise aastaga nii palju arenenud, et see jäi kuidagi varju.

Eripedagoog. Raskendavaks asjaoluks oli see, et Tiidul ei olnud tugiisikut. Kuna rühmas on 8 erineva puudega last, siis rühmaõpetajad ja õpetaja abi tõepoolest ei jõua füüsiliselt olla kõikjal ja näha kõike. Ja kuna käitumisprobleeme selle lapse puhul on nii palju, siis õpetajad lihtsalt väsisid, ei jaksanud alati nii nagu teavad, et oleksid pidanud käituma. Usun, et tugiisikust oleks suur abi olnud, sest alati, kui mina sain rühmas tema jaoks olla ja probleeme nõ ennetada, siis probleeme justkui polnudki. Veel pean raskendavaks asjaoluks seda, et rühmaõpetajad ei olnud piisavalt saanud ettevalmistust selles osas, kui suur ja paljunõudev töö autismiga lapse käitumisprobleemidega tegelemine sellise tegevusuuringu raames on. Et tuleb arvestada, et erinevate võtete rakendamise tulemuslikkus sõltub peaaegu alati õpetaja kõne- ja suhtlemiseviisist ja käitumisest.

Lapsevanem. Alati ei jaksa. Töölt tulles olen lihtsalt väsinud. Ma arvan, et eks see ka mõjutas Tiidu käitumist, et meie oleme nii palju tööl, ta näeb meid ju nii vähe.

3. Mis oli sinu arvates hästi?

Logopeed: Nagu ma ütlesin, oli minu arvates eriti hea, et toimus nii põhjalik lapse taseme hindamine. Ja veel oli väga hästi see, et meeskond tegi nii tihedat koostööd. Need igakuised ja vahel isegi iganädalased arutelud olid väga vajalikud, keegi ei tundnud, et peab üksi oma muredega pusima. Kõik andsid vastastikku nõuandeid ja pakkusid võimalikke lahendusi.

Rühmaõpetajad ja õpetaja abi (Õ1, Õ2, ÕA). Õ1: mina pean väga kasulikuks arutelusid, iga kord sai konkreetseid mõtteid, mida ja kuidas teha. Õ2: Jah, ja kui vahel oli tunne, et enam ei jaksa, siis pärast neid arutelusid oli jälle tunne, et küll me hakkama saame. ÕA: mina arvan ka, et need arutelud olid hästi kasulikud ja neid võiks edaspidi ka teha, kui mingi nii raske laps rühmas on.

Muusikaõpetaja. Need arutelud olid väga head, algul ma arvasin küll, et kas ikka iga kuu on neid vaja teha, aga neid oli rohkemgi kui iga kuu vaja. Väga kasulik, lihtsad ja selged nõuanded, kuidas mingis olukorras käituda, rääkida. Väga hea!

Eripedagoog. Mina olin meeskonnatöö koordineerija rollis ja võin kõige tugevamaks küljeks lugeda väga head koostööd. Kõigil oli tahe anda oma panus. Kõik olid valmis end analüüsima, keegi ei pahandanud, kui nõuanne hõlmas konkreetset kõne- või käitumisviisi.

Arutelude ja praktilise tegevuse kaudu saadi palju lisateadmisi autismiga laste õpetamise osas.

Igäüks meist sai kinnitust, et meeskonnatöö sellisel põhjalikul kujul kannab väga head vilja.

Lapsevanem. Mina olen väga tänulik, et meie saime pidevalt nõuandeid, kuidas igapäevaselt toime tulla, noh näiteks see liivakella kasutamine ja et tal nüüd on kindel koht erinevate asjade tegemiseks. Jah, see nõustamine oli väga hea ja olen tänulik, et võisime alati küsida, et alati olid kõik nii lahked.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Terje Kurismann
(*autori nimi*)

(isikukood: 47601294713)

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

INDIVIDUAALSE ARENDUSKAVA RAKENDAMINE 6-AASTASE AUTISMIGA POISI
ÕPETAMISEL LASTEAIA ERIRÜHMAS,
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on Pille Häidkind,
(*juhendaja nimi*)

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

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

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

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

Tartus 20.05.2013

(*allkiri*)