

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika õppekava

Janika Läänesaar

HARIDUSLIKU ERIVAJADUSEGA ÕPILASTE HARIDUSLIKUD
VÕIMALUSED ÜHE VÄIKESE MAAKOOLI NÄITEL

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Jaan Kõrgesaar

Läbiv pealkiri: HEV laste haridusvõimalused väikeses maakoolis

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Jaan Kõrgesaar professor

.....

Kaitsemiskomisjoni esimees: Hasso Kukemelk dotsent

Tartu 2014

Sisukord

Sissejuhatus	3
<i>Hariduslike erivajaduste olemus</i>	3
<i>Hariduslike erivajaduste õpilaste õpetamine</i>	5
<i>Maakoolide eripära</i>	6
<i>Kohalikud olud</i>	9
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused</i>	10
Metoodika.....	10
Tulemused	11
<i>Intervjuu direktori kohusetäitjaga</i>	11
<i>Õpetajate ankeetküsitlus</i>	12
Arutelu.....	17
Kokkuvõte	19
Summary	20
Kasutatud kirjandus.....	23
Lisa 1. Direktori kohusetäitja intervjuu küsimused	25
Lisa 2. Õpetajate küsitluse ankeet.....	26

Sissejuhatus

Hariduslike erivajaduste olemus

Eesti Vabariigi Põhiseaduse § 37 kohaselt on igaühel õigus haridusele ja eneseteostusele. Laste hariduse valikul on otsustav sõna vanematel (Eesti... 1992). Sama seadus ei sätesta ühtegi erinõuet erivajadusega laste suhtes – neid lapsi tuleb käsitleda võrdväärtetena koos teiste lastega. Eesti Vabariigi haridusseaduse järgi on riigil ja kohalikul omavalitsusel kohustus tagada igaühele võimalused koolikohustuse täitmiseks ja pidevõppeks õigusaktides ettenähtud tingimustel ja korras (ibid.).

Seega on Eesti Vabariigis kõik inimesed seaduse ees võrdsed. Erilisuse ja erivajaduse käsitlus on otseses sõltuvuses ühiskonna arenguga. Mida demokraatlikum on ühiskond ja mida rohkem on informatsiooni inimese arengu kohta, seda enam aktsepteeritakse ja väärtustatakse igaühe individuaalsust ja erilisust (Mutso, 2006).

Rahvusvaheliselt tunnustatud ühtne mõiste hariduslike erivajaduste kohta puudub. Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni OECD andmetel on selle puhul probleemiks kaks asjaolu (Eha, 2010):

- a) terminit „hariduslikud erivajadused“ defineeritakse eri riikides erinevalt. Osades riikides hõlmab see ainult puudega lapsi, teistes riikides kuuluvad sinna alla nii puudega kui ka õpiraskustega või muudel asjaoludel ebasoodsasse olukorda sattunud lapsed;
- b) erinevates riikides kasutatakse nii puuete kui õpiraskuste liigitamisel erinevaid määratlusi.

Alates 1970. aastast nimetatakse enamikus arenenud riikides kooliealistel lastel õpikeskkonna tavaasuutlikkust ületavaid vajadusi hariduslikeks erivajadusteks (HEV). Seevastu koolieelses eas avalduvaid erivajadusi nimetatakse arengulisteks erivajadusteks (AEV). Mõlemat tüüpi erivajaduseks võib olla nii mahajäämus eakohasest tasemest (arengupuue) kui ka andekus mingis arenguvaldkonnas (Kõrgesaar, 2002).

Lindgren & Suter (1994) on toonud välja peamised näitajad, mille pooles hariduslike erivajadustega laps erineb erivajadusteta lastest. Nendeks on eelkõige: (a) vaimsed omadused, (b) sensoorsed võimed, (c) kehalised võimed, (d) sotsiaalne käitumine, (e) kommunikatsioonivõimed, (f) liitpuue. Hariduslike erivajadustega lapse puhul eelnevalt nimetatud erinevused on nii tugevad, et tekib vajadus õpetamise muutmiseks või eripedagoogi abi rakendamiseks eesmärgiga luua tingimused tema võimete maksimaalseks arenguks.

Hariduslike erivajadustega laste kuuluvad ka andekad ja kakskeelses keskkonnas kasvavad lapsed.

Käesolevas töös lähtutakse hariduslike erivajadustega õpilase mõiste määratlemisel Eestis kehtivast seadusandlusest. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 2 lg 4 määratleb “haridusliku erivajadustega õpilaseks” nägemis-, kuulmis- ja kõnepuudega õpilased, liikumispuudega õpilased, kellel lisaks liikumispuudele esineb täiendav hariduslik erivajadus, liitpuudega õpilased, intellektipuudega õpilased, tundeelu- ja käitumishäiretega õpilased ning kasvatuseritingimusi vajavad õpilased. Sama seaduse § 46 lg 1 on nimetatud määratlust täpsustatud ja selgitatud, et hariduslik erivajadus esineb õpilasel, kelle andekus, õpiraskused, tervise seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppes eemalviibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed suhtlusvahendid, tugipersonal, spetsiaalse ettevalmistusega pedagoogid), taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas. Seega võib hariduslik erivajadus tuleneda õpilase puudest, kuid mitte tingimata ja ainult. Haridusliku erivajadusega õpilasel võivad esineda õpiraskused, ta võib olla eriliselt andekas või viibinud pikemat aega õppes eemal. Oluline on see, et hariduslik erivajadus tingib vajaduse teha õppes kohandusi või muudatusi. Kohanduste ulatus võib olla erinev. Osade õpilaste puhul võib olla piisav mõningate kohanduste tegemine õppekavast ja tugiteenuste pakkumine. Teised õpilased võivad vajada spetsiifilist õppekorraldust ja ressursimahukaid tugiteenuseid. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2013)

Haridusliku erivajadusega lapseks on ka eriliselt andekas laps, kellele pööratakse siiani sageli vähe tähelepanu. Pittelkow ja Jacob (2004) toovad välja, et sageli peetakse andekaid lapsi hoopis tähelepanuhäiretega lasteks, sest nendel on sageli igav. Nad on oma töös märkinud mitmeid tunnuseid, mis aitavad lapsevanemal andekat last ära tunda, ja annavad soovitusi oma lapse annete märkamiseks ja arendamiseks. Ka pedagoog peaks andeka lapse ära tundma, teda märkama ja suutma leida talle sobivat rakendust. Andekate laste puhul on üheks võimaluseks individuaalne õppekava.

Selleks, et hariduslikku erivajadust välja selgitada kasutatakse pedagoogilis-psühholoogilist hindamist, erinevates tingimustes õpilase käitumise korduvat ja täpsemat vaatlust, õpilast ja tema kasvukeskkonda puudutava lisateabe koondamist, õpilase meditsiinilisi ja logopeedilisi uuringuid (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus §46 lg 3)

Hariduslike erivajaduste õpilaste õpetamine

Haridusliku erivajadusega õpilase õppe korraldamisel lähtutakse kaasava õppe põhimõtetest, mille kohaselt üldjuhul õpib haridusliku erivajadusega õpilane elukohajärgse kooli tavaklassis. Haridusliku erivajadusega õpilase õppe korraldamise põhimõtted sätestatakse kooli õppekavas. Sealjuures kooli direktor määrab isiku, kelle ülesandeks on haridusliku erivajadusega õpilase õppe ja arengu toetamiseks vajaliku koostöö korraldamine tugispetsialistide, andekate õpilaste juhendajate ja õpetajate vahel. Haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija toetab ja juhendab õpetajat haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel ning teeb õpetajale, vanemale ja direktorile ettepanekuid edaspidiseks pedagoogiliseks tööks, koolis pakutavate õpilase arengut toetavate meetmete rakendamiseks või täiendavate uuringute läbiviimiseks, tehes selleks koostööd õpetajate ja tugispetsialistidega. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus §46)

Kaasava õppe põhimõtet avades on märkinud Kivirand (2013), et ekslikult on Eestis viimasel ajal levinud arusaam, et kaasava hariduse ideoloogia põhisõnumiks oleks see, et kõik hariduslike erivajadustega, sh puuetega õpilased võiksid õppida tavakoolis. Kaasava hariduse põhimõtte rakendamine tähendab eelkõige seda, et kõik hariduses kõrvalejäämise ohus olevad õpilased oleksid võimetekohaselt kaasatud õppetegevusse. Kõige olulisem on see, et nii tavakui erikoolis õppivad õpilased saaksid piisavalt tuge ning tänu sellele tuleksid toime õppetööga ja saavutaksid neile püstitatud õppeeesmärke. Käesoleva töö autor märgib, et põhimõtteliselt on vanematel vastavalt põhikooli- ja gümnaasiumiseadusele võimalik alati panna oma laps vaatamata tema hariduslikele erivajadustele tavakooli, kuid see ei pruugi lapse arengu seisukohast lähtudes mitte alati kõige paremaks lahenduseks olla. Kõrgesaar (2002) on selle kohta väitnud, et mõnikord erinevad aga õppijad oma võimetelt, taustalt ja isiksuseomadustelt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi on raske rahuldada harjumuspäraselt ja kergesti kättesaadaval viisil.

Eha (2010) välja toonud kaks olulist tendentsi hariduslike erivajadustega õpilaste kohta Eestis. Esiteks hariduslike erivajadustega õpilaste osatähtsus on aasta-aastalt kasvanud. Teiseks, üha rohkem hariduslike erivajadustega õpilasi õpib tavakoolides. Siit järeldub, et tavakoolide õpetajatel tuleb hariduslike erivajadustega õpilastega üha enam kokku puutuda.

Hariduslike erivajadustega õpilaste jaoks tehtavad kohandused on võimalik Kanep (2008) järgi jagada kahte gruppi:

- a) vajadused, mis on seotud õppekavale ligipääsuga;

- b) vajadused, mis on seotud õppekavast tulenevate eesmärkide ja nende täitmise protsessiga,

Esimesel juhul on põhiliselt tegemist juhtudega, kus on vajalik teha kohandusi kooli füüsilises keskkonnas või kasutada spetsiaalseid õppevahendeid. Teisel juhul on aga vajalik rakendada kohandatud õppemeetodeid. (Kanep, 2008)

Kohanduste tegemise seaduslikuks aluseks on põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, mille §48 loetleb hariduslike erivajadustega õpilastele kohaldatavaid meetmeid. Nendeks on tugispetsialisti (eripedagoog, psühholoog, sotsiaalpedagoog) teenus, individuaalse õppekava rakendamine, õpilase pikapäevarühma või õpilaskodusse vastuvõtmine.

Lisaks nimetatud meetmetele võib hariduslike erivajadustega õpilane õppida ka õpiabirühmas. Eelkõige on need siiski mõeldud ajutiste ainealaste õpiraskustega ja väljakujunemata õpioskustega ning logopeediliste probleemidega põhikooliõpilastele. Samuti võib kool moodustada hariduslike erivajadustega õpilaste klasse, mille eesmärgiks on luua vajalikud tugiteenused õpilastele, kellele neid ei ole võimalik tagada tavaklassis. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, §51)

Maakoolide eripära

Käesolevas töös peetakse maakoolina silmas eeskätt hõreasustusega piirkonda teenindavaid ühekomplektseid või liitklassidega ääremaakoole. Ääremaad saab defineerida kauguse järgi tõmbekeskustest, mis käesoleva töö puhul võiks Eesti oludes tähendada 30km kaugust mitme gümnaasiumi ja põhikooliga asumist. Valdavalt, kuid mitte sajaprotsendiliselt kattub selline asukoht madala tööhõive ja haridustaseme ning nappide isiklike sissetulekute ja omavalitsuse tulubaasiga. Teoreetiliselt võib välja tuua mitmeid võimalikke põhjuseid, miks jääb maakooli hariduse kvaliteet jääb madalamaks kui linnakoolides. Aidla ja Vadi (2008) väidavad, et maakoolidel on enamasti vähem ressursse kui linnakoolidel, õpetajatel on madalam kvalifikatsioon ja rohkem õpilasi pärineb probleemsetest peredest. Maakoolides on suhteliselt rohkem lapsi, kelle vanemad pööravad nende hariduslikule arendamisele vähem tähelepanu. Näiteks pannakse lapsi vähem huviringidesse, külastatakse harvem kunstinäituseid, muuseumi ja kultuuriüritusi. Samuti võib olla kodune keskkond hariduse omandamist vähem toetavaks. Probleemideks võivad olla kehvemad füüsilised õppetingimused, vähem raamatuid, arvuteid jm õppimist ja arengut soodustavaid vahendeid. (Rosignano, Crowle 2001).

Maakoolides on enamasti vähem õpilasi võrreldes linnakoolidega. Suurem õpilaste arv annab koolile mitmeid eeliseid. Esiteks tähendab suurem õpilaste arv koolile rohkem rahalisi

vahendeid, mis võimaldab palgata paremaid õpetajaid. Suuremas koolis on õpetajate arv suurem ja see võimaldab neil rohkem spetsialiseeruda, väikekoolis esineb seevastu olukordi, kus üks õpetaja peab õpetama mitut õppeainet. Suurem õpilaste arv võimaldab pakkuda õpilastele suuremat valikut õppe sisu osas (valikained, erineva õppekavaga paralleelklassid). Samal ajal on suurema kooli miinuseks reeglina suuremad klassid, kus õpetajatel on ühele õpilasele võimalik vähem individuaalset tähelepanu pöörata. Samuti on leitud, et suuremates koolides esineb rohkem õpilastevahelisi konflikte (Aidla, Vadi 2008)

Õpilaste vähesusest tulenevalt on maakoolidele iseloomulikud liitklassid. Benveniste ja McEwan (2000) kinnitavad, et maapiirkondades on mõnikord vältimatu liitklassidega koolide pidamine, sest see on majanduslikult mõistlikum ning samas vahel ainus võimalus lastele koolihariduse kättesaadavaks tegemisel. Probleemiks võib aga osutuda õpetajate kvalifikatsioon, oskused ja motiveeritus liitklasside õpetamisel. Benveniste ja McEwan (2000) leiavad, et õpetajaid tuleb aidata, neile tuleb pakkuda võimalusi enesetäiendamiseks, eriti sel juhul, kui piirkonna eripära tõttu võib-olla polegi võimalik leida õpetajaharidusega õpetajat.

Lõbu (2010) väidab, et pajudel õpetajatel, lapsevanematel ja hariduskorraldajatel on kujunenud liitklasside suhtes negatiivne hoiak, arvates, et liitklassis õppimisel on õppetulemustele negatiivne mõju. Siiski ei anna empiiriliste uuringute tulemused sellele kinnitust. Brown ja Martin (1989) võrdlesid kaheksa Kanada algkooli 418 õpilast, kellest mõned õppisid liit- ja teised tavaklassides. Nende poolt saadud tulemused ei kinnita, et esineks erinevusi liit- ja tavaklassi õpilaste hinnetes ega testitulemustes. Samal aja väitsid nende laste õpetajad, et sooviksid võimaluse korral õpetada lapsi tavaklassides. Veenman (1995) on võrrelnud omavahel paljude erinevate liitklasside õpilaste õppeedukuse kohta tehtud uuringute tulemusi ning on leidnud, et ei ole võimalik väita, et liitklasside õpilaste õppeedukus oleks tavaklasside õpilaste omast erinev.

Liitklassis õppimisel on muuhulgas mitmeid positiivseid jooni. Seal õppides laps õpib rohkem tegema iseseisvat tööd, tähelepanu koondama, tegema tööd rühmas, teisi abistama ja abi vastu võtma. Samal ajal selline klassisüsteem pärsib lapse kognitiivset arengut ja soodustab agressiivsuse kasvu (Jakobson, Õiglas 2001). Liitklassis õppimine on problemaatiline nõrgemate õpilaste puhul, kes vajavad enam abi (Jakobson, 2000).

Liitklassis õpetamine on siiski õpetajale mõnevõrra keerulisem võrreldes tavaklassis õpetamisega ning see seab õpetajale täiendavaid nõudmisi. Liitklassi õpetaja peaks olema avatum, loomingulisem ja julgem uute töövõtete kasutamisel. Probleemiks on liitklassi õpetajate suurem töökoormus ja stress. (Jakobson, 2000)

Eestis on varem liitklasse uurinud H. Arro oma bakalaureusetöös „Õpetajate valmisolek tööks liitklassis“. Selles uurib ta eraldi lapsevanemate, õpilaste ja õpetajate hoiakuid liitklasside suhtes. Tema läbiviidud uurimuse kohaselt hindas suurem osa küsitatud õpilastest õppimist liitklassis pigem negatiivselt, seda eriti vanemates klassides. Samas uurimuses tekitab segadust vastuolu. Nimelt nägi küsitlusele vastanud lapsevanematest 77% liitklassis kasulikke lisaväärtusi, kuid sama palju nägi ka liitklassi kahjulikku mõju. Sama töö raames viidi läbi küsitlus ka liitklasside õpetajate seas ja selle tulemusena ilmnes, et 73% õpetajatest ei paneks oma last õppima liitklassi (Arro, 2004). Seega kinnitavad need tulemused pigem negatiivset suhtumist liitklassis õppimise suhtes.

Ameerika Ühendriikides uurisid Fan ja Chen (1999), millised on maa- ja linnakoolide õpilaste õppe edukuse erinevused. Uuringus kasutati üleriigilise hariduse pikiuuringu andmeid (*National Education Longitudinal Survey of 1998*), mis võimaldas võrrelda õpilaste õppe edukust mitmete ajaperioodide kestel. Autorid võrdlesid erineva asukohaga koolides õpilaste nelja erineva testi (lugemine, matemaatika, reaalsained, sotsiaalsained) tulemusi 8., 10. ja 12. klassis. Tulemused ei näidanud, et maakoolide õpilaste tulemused oleksid linnakoolide õpilaste omast halvemad. Vastupidi, reaalsainetes osutusid maakoolide õpilaste tulemused isegi paremateks kui linnakoolide omadel ning teiste testide puhul ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi sõltuvalt kooli asukohast. Seega näitavad tulemused, et maakoolis õppimine ei too kaasa halvemaid õppetulemusi. Siiski märgivad autorid, et USA s loetakse maapiirkondadeks väga erinevaid asutusüksusi, millest osa sarnanevad linnalistele piirkondadele. Seetõttu on võimalik, et maakoolides on õppetulemused ikkagi halvemad. Sarnaselt eelnevaga on Reeves ja Bylund (2005) Kentucky osariigi koolide õpilaste puhul leidnud, et testide tulemuste põhjal ei saa väita, et maakoolide õpilaste õppe edukus oleks madalam.

Eelnevale vastupidiseid tulemusi on saanud Roscigno ja Crowle (2001), kes on leidnud, et USA maakoolide õpilaste omandatud haridustase jääb linnakoolide omast madalamaks. See tähendab, et suhteliselt väiksem osa maakoolide õpilastest omandab kõrghariduse. Samuti esineb maakoolides rohkem õpilaste väljalangevust koolist. Käesoleva töö autori arvates võib vastuolu nende tulemuste vahel olla põhjustatud erinevast uurimismetoodikast. Osade juhul vaadeldakse erinevusi testide tulemustes, teisel juhul aga õpilaste suutlikkust kool lõpetada ja kõrgemaid haridustasemeid omandada. Viimase puhul võivad olla maakoolide õpilastel takistuseks mitmed koolivälised tegurid, näiteks kodune keskkond, madalam huvi kõrghariduse omandamiseks, suurem geograafiline kaugus kõrgkoolidest, perekonna madalam sissetulek jne.

Eestis on hinnatud erinevusi maa- ja linnakoolide vahel gümnaasiumi riigieksamite tulemuste alusel. Nende puhul võib väita, et maakoolides on märkimisväärselt madalam õppeedukus. (Ruus et al, 2007). Siiski tuleb käesoleva töö arvates võtta arvesse, et riigieksamite tulemused peegeldavad omandatava hariduse kvaliteedi vaid ühte aspekti ning need võimaldavad hinnata õppeedukust vaid gümnaasiumiastme kohta.

Eha (2010) uuris õpiabisüsteemide rakendamist Järvamaa koolides. Kuna Järvamaa puhul on tegemist suures osas maapiirkondades asuvate koolidega, siis väljendavad need tulemused käesoleva töö autori arvates maakoolide olukorda. Selgus, et Järvamaa koolide õpetajate hinnangul on kõige suuremateks takistusteks rahaliste võimaluste ja spetsialistide puudumine ning õpetajate puudulik ettevalmistus. Samal ajal peeti ajapuudust vähetähtsaks takistuseks. Siiski olid õpetajad õpiabisüsteemide rakendamise suhtes üldiselt positiivselt meelestatud ning leidsid, et nende rakendamiseks oleks vajalik rohkem täiendkoolitust.

Eelneva põhjal tekib küsimus, milline võiks olla maakoolide võimekus hariduslikele erivajadusega õpilastele sobiva õppe pakkumisega. Ühelt poolt võivad selle puhul tekitada probleeme rahaliste vahendite ja personali nappus ning õpetajate vähesed teadmised hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisest. Teiselt poolt on ääremaakoolide puhul tegemist väikeste koolidega, mis võiks võimaldada õppeprotsessis rohkem paindlikkust ja individuaalset tähelepanu õpilasele. Samal ajal tänu koolide väiksusele kasutatakse seal jällegi liitklasse, mis vähendavad õpetajate võimalusi õpilastega individuaalselt tegeleda.

Kohalikud olud

Uurimuse all oleva ääremaakooli tuleviku üle on väideldud juba aastaid. Käesoleva õppeaasta algusest on nimetatud kool kuueklassiline, selles õpib 35 õpilast ja töötab 8 pedagoogi. Poiste tööõpetuse tunde viiakse läbi valla teises põhikoolis, kuhu lapsed viiakse bussiga. Enne 2012.aastat toimis õppeasutus põhikoolina. Erinevatel ajavahemikel on olnud vaagimisel nii kooli sulgemine kui jätkamine neljaklassilise koolina, lasteaed-algkoolina või põhikoolina. Hetkel on kohalik kogukond asunud oma kooli eest võitlema ja omavalitsuse otsus kooli kuueklassiliseks muutmise kohta on lapsevanemate eestvedamisel kaevatud kohtusse. Viimase kolme aasta jooksul on koolil olnud kolm erinevat direktori kohusetäitjat. Vald asub lähimast tõmbekeskusest ca 50 km kaugusel, elanike arv on viimaste aastate lõikes pidevalt langenud. Hetkel on elanikke 1885. Palgatöötajate keskmine töötasu on 668, 41 eurot ja registreeritud töötuse määr on 5,2%. Seega on elanike sissetulekud vallas madalad, kuid töötuse määr on lähedane Eesti keskmisele (Eesti Statistika 2012)

Hariduslike erivajadustega õppe koordinaatorit koolis eraldi määratud ei ole, sisuliselt tegeleb tema ülesannetega direktori kohusetäitja. Logopeed käib uurimuse all olevas koolis ühel päeval nädalas. Sotsiaalpedagoog ja psühholoog puuduvad. Probleemide korral pöörduakse valla lastekaitse spetsialisti poole, kelle abi seisneb lapsevanematega vestlemises. Pikapäevarühma ei ole. Õpiabi tunnid toimuvad.

Vallas teises põhikoolis õpib hetkel 126 õpilast. Uurimusalusest koolist asub see 10 kilomeetri kaugusel.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Uurimuse eesmärgiks on selgitada välja, millised on hariduslike erivajadustega õpilaste õppimis- ja arenguvõimalused ning seda takistavad tegurid perifeerses liitklassidega 35-õpilasega maakoolis.

Autor püstitab järgmised uurimisküsimused:

- 1) Millised on kooli õpetajate teadmised hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks;
- 2) Milline on tugiteenuste kättesaadavus hariduslike erivajadustega õpilastele;
- 3) Kui sobivaks saab pidada liitklasside õppevormi hariduslike erivajadustega õpilaste jaoks?

Metoodika

Käesolevas uurimuses kasutatakse andmekogumiseks poolstruktureeritud intervjuud ja ankeetküsitlust. Intervjuu viidi läbi kooli direktori kohusetäitjaga. Küsitlus viidi läbi kooli õpetajate seas.

Direktori kohusetäitjaga läbiviidud intervjuuga selgitati välja:

- millised on kooli õpilaste hariduslikud erivajadused ja kui palju on erivajadustega õpilasi;
- kuidas toimub erivajaduse väljaselgitamine ja sobivate kohanduste valik, sh millised isikud on ja kuidas selles otsustusprotsessis osalevad;
- kas ja kui paljude õpilaste puhul rakendatakse individuaalseid õppekavasid;
- kuidas on korraldatud õpiabi rühma töö ja millised õpilased selles osalevad;
- milliseid tugiteenuseid hariduslike erivajadustega õpilastele pakutatakse ja kuidas on nende pakkumine korraldatud;

- milline on hinnang kooli võimalustele sobivate tugiteenuste pakkumiseks;
 - millised on peamised tegurid, mis takistavad koolis hariduslike erivajadustega õpilaste õpet;
 - millised on pedagoogide ja muu koolipersonali oskused hariduslike erivajadustega õpilastega töötamiseks, mida on kool teinud, et neid oskusi tõsta;
 - millised oleks meetmed, mida vastavate ressursside olemasolul tuleks täiendavalt rakendada hariduslike erivajadustega õpilaste õppe parendamiseks.
- Intervjuu küsimused on toodud töö lisas 1.

Ankeetküsitlus viidi läbi kirjalikult, kaasates täisvalimisse kõik koolis töötavad õpetajad. Küsitlus oli anonüümne. Vastused oli uuringus osalejatel võimalik esitada e-maili teel, paber kandjal postiga saates või vastates anonüümselt google doc keskkonnas.

Ankeetküsitlusega selgitati välja:

- millised on õpetajate kogemused hariduslike erivajadusega õpetajate õpetamisel;
- kuidas omandatakse vajalikke teadmisi hariduslike erivajadusega õpetajate õpetamiseks;
- milliseid meetodeid kasutatakse hariduslike erivajadustega õpilaste õppes;
- kuidas hinnatakse koostööd kooli juhtkonna ja tugispetsialistidega hariduslike erivajadustega õpilaste õppes;
- kuidas hinnatakse koostööd lapsevanematega hariduslike erivajadustega õpilaste õppes;
- millised on peamised probleemid hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel;
- milliseks hinnatakse liitklassi sobivust hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks;

Küsitluse ankeet on esitatud töö lisas 2. Küsitlustulemustes on õpetajate poolt antud vastustele viidatud numbritega Õ1-Õ7. Valimi väiksuse tõttu on rõhk individuaalsel vastuste analüüsil, sealhulgas nende esialgse tüüpilisuse või ebatüüpilisuse kontekstis.

Tulemused

Intervjuu direktori kohusetäitjaga

Kooli direktori kohusetäitjaga läbiviidud intervjuust selgus, et koolis on hetkel üks hariduslike erivajadustega õpilane. Kuna ta eelnevalt õppis teises koolis, siis oli tema

hariduslik erivajadus juba varasemalt välja selgitatud ja antud koolis selle hindamisega ei tegeletud. Sellele õpilasele korraldatakse õpet lihtsustatud õppekava järgi. Sealjuures on tunnid jaotatud erinevate õpetajate vahel. Samal ajal püütakse arvestada seda, et õpilane saaks võimalikult palju tunde oma klassiga koos olla. Tänu sellele, et tööõpetuse tunde on lihtsustatud õppekava järgi õppivatel lastel vähendatud, ei ole vaja väga suuri kohandusi teha. Kõikide kohanduste tegemise üle on otsustanud kooli direktor.

Teistest õppekavas tehtud kohandustest võib nimetada individuaalse õppkava rakendamist, õpiabi rühma ja logopeedi. Individuaalse õppekava järgi õpib 5 õpilast. Õpiabi rühmas osaleb 12 last. Seal käivad õpilased, kellel on raskusi näiteks matemaatikaga, lugemisega, teksti sisu mõistmisega jne. Samuti on sinna suunatud õpilasi, kellel on vaja tuge ja abi enesekindluse ja –usalduse tõstmisel. Õpiabi õpetaja käib korra nädalas, üheks tunniks võtab ta enda juurde õpilasi samast klassist. See tähendab, et korraga on rühmas ainult ühe klassi lapsed. Teiseks tugispetsialistik on koolis logopeed, kes on saadaval kord nädalas. Nende kõrval on paar korda aastas kutsutud kooli nõustamiskeskuse inimesi erinevate teenuste osutamiseks.

Hariduslike erivajadustega lastele õppe andmist takistava ühe peamise tegurina näeb kooli direktor liitklasse. Seetõttu on koolis keeruline õpetada lihtsustatud ja individuaalse õppekava alusel. Liitklassi puhul tähendab see seda, et üks õpetaja peab lisaks sellele, et ta tegeleb niigi korraga erinevas vanuses lastega, arvestama veel osadel laste õppekavast tulenevate nõuetega tagades samal ajal õppe kvaliteedi. Direktor arvab selle kohta, et inimvõimel on piir.

Teise takistava tegurina toob direktor välja õpetajate ettevalmistuse. Õpetajad on saanud selle kohta vähe koolitust. Direktori hinnangul on nad spetsialiseerunud tegelema tavalastega, kuid vajaduse suudavad tegeleda ka erivajadustega õpilastega. Ka juhtudel kui sellist koolitust on õpetajatele pakutud, on sellel osalemine jäänud sageli ära õpetajate huvipuuduse või suutmatusega leida koolituse ajaks õpetajale asendajat.

Kui koolil oleks ressursse rohkem, siis direktori arvates tuleks õpiabiõpetaja ja logopeedi kõrvale võtta tööle ka abiõpetajad ja eripedagoog. Samas on ta seisukohal, et liitklassi puhul on vaatamata lisapedagoogidele, hariduslike erivajadustega lastega väga raske toime tulla.

Õpetajate ankeetküsitlus

Küsimustikule vastas koolis töötavast 8st õpetajast 7 ehk 87,5%. Küsimustikule vastanud õpetajatest on 2 töötanud õpetajana üle 20 aasta, 2 õpetajat 11-20 aastat, 1 õpetaja 6-

10 aastat ja 2 õpetajat alla 5 aasta. Seega on õpetajad väga erineva erialase staažiga. Õpetajate staaž on seotud nende kogemustega hariduslike erivajadustega õpilasega töötamisel. Õpetajad, kelle staaž on üle 20 aasta, vastasid, et nad omavad pikaajalisi kogemusi hariduslike erivajadustega lastega töötamisel. Kuni 5 aastase staažiga õpetajad vastasid, et on neid õpetanud mõnedel aastatel. See on ka loomulik, sest nii lühikese õpetajastaaži puhul ei saaks rääkida pikaajalistest kogemustest. Kaks õpetajat aga väitsid, et nad on hariduslike erivajadustega õpilastega väga vähe kokku puutunud. Nendest õpetajatest üks oli staažiga 6-10 aastat ja teine 11-20 aastat. Kokkuvõtvalt võib eelneva põhjal järeldada, et õpetajatel on arvestades oma staaži olnud suhteliselt palju kokkupuuteid hariduslike erivajadustega õpilastega.

Kooli õpetajatele on hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisega seonduvat õpetajaks õppimise käigus vähe õpetatud. Vanemate õpetajate puhul võib see olla seotud sellega, et ajal, kui nad õpetajaks õppisid, käsitleti seda teemat ülikoolis vähe. „*Ma käisin koolis üle 30 aasta tagasi. Tõesti, ei mäleta, et seal ajal oleks midagi eraldi õpetatud.*“ (Õ5) Vaatamata sellele, et ülikoolis õpetati hariduslike erivajadustega õpilastega seonduvat vähe, on õpetajad selle teema kohta ise õppinud, kas siis teadliku enesetäiendamise või kogemuse baasil. „*Kahjuks väga vähe. Kuna see mind ennast huvitab, siis võtsin juurde paar ainet eripedagoogika õppekavast. Koolitustel ei ole käinud, kuid loen sellealast kirjandust ja püüan enda asjadega kursis hoida.*“ (Õ3) „*Ikka õpetati. Aga vähe õpetati. Kogemused ja elu on rohkem õpetanud*“ (Õ2) Juhtudel, kus õpetajatel on antud teema kohta teadmisi antud, on need olnud õpetajate hinnangul poolikud ja valdkonda vaid osaliselt kajastavad. „*Käsitleti HEV laste õpetamist ainemetoodikate õpetamisel ja oli eraldi õppeaine erivajadustega laste õpetamisest, kuid see keskendus pigem erivajaduste kirjeldamisele, mitte sellele, kuidas neid lapsi aidata.*“ (Õ6) „*Hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisele oli suunatud vähe aineid, kuid mõningad siiski. Põhiosas olid need seotud eesti keele ja matemaatikaga.*“ (Õ7)

Vaatamata sellele, et õpetajaks õppimisel õpetajad omandasid vähe teadmisi hariduslike erivajadustega õpilastega tegelemise kohta, peavad nad selliseid teadmisi oluliseks. „*... Arvestades hariduslike erivajadustega laste järjest suurenevat arvu, siis oleks seda õpet kindlasti palju rohkem vaja.*“ (Õ4) Vaid üks õpetaja avaldas konkreetselt seisukohta, et temal olemasolevatest teadmistest piisab, kuigi see õpetaja ei ole õppinud hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise kohta koolis ega hiljem kursustel. „*Ma ei ole omandanud eraldi õpetaja kutset. Minu erialastest haridusest piisab. ... Ei näe vajadust eraldi koolituseks.*“ (Õ1). See õpetaja väidab ka seda, et on hariduslike erivajadustega õpilastega väga vähe kokku puutunud ja et tema tundides selliseid õpilasi ei käi. „*Olen*

informaatika õpetaja. ... Tänapäeva lapsed oskavad kõik arvutit kasutada. Minu tundides ei ole hariduslike erivajadustega õpilasi.“ (Õ1) Sellest vastusest jääb mulje, et see õpetaja ei ole võib-olla hariduslike erivajaduste olemusega kursis.

Kaks õpetajat on omandanud teadmisi hariduslike erivajadustega laste õpetamise kohta täiendkoolitusel. „Paar korda ikka olen käinud. Mingid Tartu Ülikooli koolitused olid“ (Õ2) „Mõni aasta tagasi kooli poolt saadeti mingitele koolitusele. Siis oli veel teine direktor. Nüüd pole küll pidanud kuskil veel eraldi käima koolitamas ennast.“ (Õ5)

Hariduslike erivajadustega töötamise oskuseid hindas 4 õpetajat heaks ja 3 õpetajat rahuldavaks. Märkimisväärne on asjaolu, et nimetatud oskuseid hindasid kõrgemalt õpetajad, kelle on olnud hariduslike erivajadustega õpilaste rohkem kokkupuuteid. Oma oskuseid rahuldavaks hinnanutest kaks olid need, kes väitsid, et neil on olnud erivajadustega lastega väga vähe kokkupuuteid.

Enda tugevaid ja nõrku külgi antud valdkonnas ei osanud paljud õpetajad välja tuua ning selle asemel väljendati seisukohti, et hariduslike erivajadustega õpilastega tegelemine ei ole midagi erilist. „Mis see siis ikka erilist on. Alati olen ikka vaadanud, et kõik lapsed positiivseid hindeid saavad. See hariduslik erivajadus on alati olnud. Varem ei nimetatud seda lihtsalt nii.“ (Õ2). „No kogu aeg on ju nendega hakkama saanud. Ega nad siis nüüd teistmoodi ei ole. Laps peab ise ka tööd tegema. Ega õpetaja ei saa kogu tööd ära teha.“ (Õ5)

Osad õpetajad oskasid siiski oma tugevusi nimetada. Nende seas nimetati empaatiavõimet (Õ4), oskust tundi huvitavaks muuta (Õ3) ja oskust töötada tugevamate õpilastega (Õ6). Nõrkustena toodi välja vähest teadmist ja kogemust (Õ4).

Ka selle kohta, mida oleks vaja juurde õppida, ei osanud mitmed õpetajad seisukohta võtta. Mõni nendest arvas, et ei olegi midagi vaja juurde õppida. Näiteks põhjendati seda enda peatse pensionilejäämisega. „Ma lähen varsti pensionile ja ei leia küll, et midagi veel juurde pean õppima. Seni olen kõik lapsed õpetatud saanud.“ (Õ5) Samuti leiti, et kuna enda õpetavas aines probleeme ei ole, siis ei ole vaja enda teadmisi täiendada. „Enda aines probleeme ei näe. Pigem on probleeme suures koolis, kus ka õpetan.“ (Õ1) Üks õpetajatest põhjendas õppimisvajaduste kohta mitteteadmist enda vähete teadmistega selles valdkonnas. „Juurde oleks kindlasti vaja õppida, aga mida ei tea, seda ei oska ju ka juurde küsida ...“ (Õ4) Samuti avaldati seisukohta, et peaks selles valdkonnas ennast täiendama, kuid see ei ole kõige tähtsam. „Kindlasti, kuid antud hetkel ei ole see esmavajalik.“

Üks õpetajatest leidis, et soovib rohkem teada saada andekate lastega tegelemise kohta. „... Rohkem tahakski teada just andekate laste kohta. Nõrkadest lastest räägitakse niigi, aga andekad kipuvad varju jääma ja mingi aja pärast on meil lihtsalt hall mass“. (Õ3)

Teine õpetaja leidis, et peaks õppima käitumisprobleemidega laste kohta. „... *Just seda peaks õppima, kuidas käitumisprobleemidega toime tulla. Sellest tulevad ka paljud õpiprobleemid. Ja vastupidi.*“ (Õ2)

Hariduslike erivajadustega õpilaste õppemeetodite puhul tõid kolm õpetajat välja seisukoha, et lähtutakse õpilaste võimetest. „*Eks ikka igaihele ülesandeid vastavalt võimetele.*“ (Õ2) „*Nõrkade laste puhul lähtun alati nende võimete piirist ja lähimast arenguvaldkonnast. Andekatele lastele püüan tunnis leida eraldi ülesandeid puhuks kui nad näiteks tunnitöö teistest varem valmis saavad. Seda kõike on päris keeruline teha. Kõik õpetajad seda ei rakenda ja saades mõnelt õpetajalt pidevalt negatiivset tagasisidet, kipuvad mõned nõrgad lapsed õppimisele käega lööma ja on suhtumisega, et „nagunii ma ei oska ja nagunii te mind istuma ei jäta. Küll ma selle kooli niisama kah lõpetan.*“ (Õ3) „*Proovin anda ainet edasi lihtsamate väljenditega ja sidudes igapäevase eluga ...*“ (Õ6)

Õ3 viimasest vastusest peegeldub ka seisukoht, et osad õpetajad ei arvesta erinevustega õpilaste võimetes. Seda kinnitavad ka teiste õpetajate vastused, kusjuures üks õpetaja on arvamusel, et õpetajal ei olegi erilisi võimalusi õpilase hariduslike erivajaduste arvestamiseks. „*Õpetajal ei olegi ju praegu mingeid erilisi võimalusi. Istuma enam jätta ei lubata ja lapsed teavad seda suurepäraselt. Varem oli vähemalt mingi hirm. Istumajäämine oli ikka häbiasi, aga nüüd on nad veel uhked ka kui kahe saavad. Ütlevad meile, et nagunii midagi te teha ei saa ja kõik.*“ (Õ5) Autori arvates võib arvata, et see õpetaja ei ole ilmselt teadlik hariduslike erivajadustega õpilaste jaoks kasutatavast õppemethodikast.

Üks õpetajatest oskaks siiski nimetada ka konkreetsemaid tegevusi, mida ta erivajadustega õpilastega rakendab. „*Kasutaksin (olen kasutanud) vestlust, mängu, selgitusi, iseseisvaid töid, grupitöös osalemist.*“ (Õ7)

Probleemidena hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel nimetati nii koolikorraldusest tulenevaid kui ka õpetajatega seotud asjaolusid. Koolikorralduse poole pealt mainiti liitklasse ja liiga erinevate õpilaste õppimist ühes klassis. „*Liitklassid ja personali teadmatus sel alal*“ (Õ4) „*Käitumine on probleem. Laste käitumine siis. Ei jõua kõikidega tegeleda. Liiga erinevad lapsed koos.*“ (Õ2) Samuti avaldati seisukohta, et erivajadustega lastega tegelemiseks ei jätku aega (Õ6).

Õpetajatega seonduvalt märgiti, et osa õpetajad ei ole koostööaltid ning õpetajatel on antud valdkonnas vähe teadmisi. „*Probleemiks on kindlasti õpetajate vähene koostöö. Omavahel on raske koostööd teha, sest mõni õpetaja ei ole sellest huvitatud. Palju lihtsam oleks õpetada kui kõikidel õpetajatel oleks ühesugused eesmärgid (laste edukas õpetamine).*“ (Õ3)

Esines ka seiskoht, et probleem seisneb pigem lastes. „*Ei tea öelda midagi. Kui õpilased õpetajaid rohkem austaksid, siis ei oleks mingeid probleeme. Varem ikka nii ei olnud, et iga laps võis õpetajatele öelda, mida soovib.*“ (Õ5)

Koostööd kooli juhtkonna ja tugispetsialistidega hindasid 4 õpetajat rahuldavaks ja 3 õpetajat heaks. Kõige rohkem nähakse siinkohal probleemi koostöös lapsevanematega, mida märkis oma vastustes 3 õpetajat. Probleemide põhjusi nähakse nii kooli juhtkonnas kui lapsevanemates. „*Juhtkond peaks lapsevanematega rohkem rääkima. Mõni arvab, et individuaalne või lihtsustatud õppekava näitab, et tema laps on loll ja siis nõutakse, et laps peab kindlasti õppima tavaõppe järgi.*“ (Õ2) „*Juhtkonnalt ootaks rohkem suunamist ja selgitustööd lapsevanematel.*“ (Õ3) „*... ega lapsevanemad eriti koostööd ei taha teha, aga isiklikult probleemi ei näe. Ühegi klassi klassijuhataja ma ei ole ja minu aines saavad kõik vähemalt kolme kätte.*“ (Õ1) „*Ilmselt peaks ka kooli juhtkond HEV laste olemuse ja vajadustega paremini kursis olema.*“ (Õ6)

Lastevanematega koostöö kohta anti suhteliselt negatiivseid hinnanguid: 1 õpetaja pidas seda heaks, 4 õpetajat rahuldavaks ja 2 mitterahuldavaks. Kõige rohkem heideti lastevanematele ette nende huvipuudust ja passiivsust. „*Lapsevanematelt ootaks rohkemat huvi oma lapse vastu. Seda mitte ainult hariduslikega erivajadustega õpilaste, vaid kõigi laste vanematelt. Andekate laste vanematega saab veel kuidagi jutule, aga nõrkade laste vanematega on väga raske ühist keelt leida. Takistuseks on vanemate võhiklikkus ja mõnikord ka ükskõiksus oma laste õpitulemuste vastu.*“ (Õ3) „*Minu nägemuse järgi vajaks mõni individuaalse õppekava laps hoopis lihtsustatud õppekava, aga mingil põhjusel neil seda pole. Hoolimata vanematega rääkimisest, ei ole nad lastega pöördunud ei psühhiaatri ega nõustamiskomisjoni poole.*“ (Õ4) „*Ei käi vanematel kah enam nendest jõud üle. Lapsed teevad, mida tahavad.*“ (Õ5) Samuti heidet lapsevanematele ette nende mõistmatust. „*Lapsevanemad ei saa aru, mis tööd peab õpetaja tegema ja igati arvab, et tegeleda tuleks ainult tema lapsega.*“ (Õ2)

Sellel kõrval leitakse, et koolis oleks vaja parandada tugispetsialistide kättesaadavust. „*Tugispetsialistid on meil tublid aga liiga vähe majas ja uuest veerandist vist lahkub ka logopeed, kuna koormus on liiga väike*“ (Õ3) „*Meil on küll vähe lapsi aga kindlasti oleks logopeedi ja õpiabi õpetajat tihedamini vaja. Õpiabi õpetaja peaks kogu aeg koolis olema ja tegelema individuaalse õppekava järgi õppivate lastega. Siis saaks klassiõpetajad keskenduda oma klasside õpetamisele ja tugevamad lapse ei peaks kannatama nõrkade pärast. Praegu läheb liiga palju aega nõrkade õpetamiseks aga ma võiks sel ajal ju hoopis tugevamaid edasi aidata.*“ (Õ4)

Liitklassi sobivust erivajadustega õpilaste jaoks hindas 1 õpetaja heaks, 1 õpetaja rahuldavaks ja 5 õpetajat mitterahuldavaks. Liitklassi puudusena nähakse, et seal on koos erineva tasemega lapsed. „Suureks puuduseks on see, et väga erinevate tasemetega lapsed on koos. Kui seal hulgas on veel hariduslike erivajadustega lapsed, siis on õpetamine veel topeltkeeruline.“ (Õ3) „Miinused on just see, et mul ei jätku aega, et tegeleda ühe tunni jooksul kolme erineva tasemega lastega.“ (Õ4) „Kahte klassi korraga õpetada on niigi raske. Ammugi siis veel need, kellele seadus käsib eraldi õpet teha.“ (Õ5) „Kui igas klassiastmes on näiteks üks andeka ja üks raske laps, siis on vaja liitklassis õpetada kuut erinevat taset lapsi. Seda ei ole lihtsalt võimalik hästi teha.“ (Õ2) „Tähelepanu pidevalt häiritud kaaslaste tööga ja uue infoga, raskem aru saada, sest õpetajal on vähem aega“ (Õ6)

Positiivne on, et mitmed õpetajad oskasi välja tuua ka liitklassi eeliseid. Liitklassi plussina märgiti võimalust panna erinevaid lapsi üksteist aitama. „Plussiks on see, et mõnikord saan rakendada andekaid nõrkade abistamisel ja sel ajal saan ise aega tegeleda keskmiste lastega“ (Õ3) Samuti märgiti, et liitklassid on enamasti väiksemad kui tavaklassid, mis võimaldab ühe õpilasega rohkem tegeleda. „Liitklassis on üldiselt väikestes koolides. Seetõttu plussiks on võibolla see, et haridusliku erivajadusega õpilane saab siiski rohkem tähelepanu ja abi, kui ta saaks õppides suure kooli tavaklassis, kus on lisaks temale veel 23 õpilast.“ (Õ7) „Nõrgem õpilane kordab eelmisel aastal õpitut, tugevam kuulab lisateadmisi“ (Õ6)

Arutelu

Uuringu tulemused näitavad, et kooli õpetajate teadmised hariduslike erivajadustega õpetajate õpetamiseks on ebaühtlased ja enamike õpetajate puhul küllaltki väheldased. Õpetajate kogemused erivajadustega õpilastega kokkupuutumisel on seotud nende staažiga, kusjuures kauem õpetajana töötanud omavad selliseid kogemusi rohkem. Arvestades, et tegemist on väga väikese õpilaste arvuga kooliga siis on loomulik, et õpetajatel ei saa olla nii palju kogemusi erinevate vajadustega õpilastega kui suuremate koolide õpetajatel.

Õpetajaks õppimise käigus ei ole mõned kooli õpetajatest saanud õpetust hariduslike erivajadustega õpilastega tegelemiseks ning mitmed õpetajad väidavad, et neile õpetati vaid teatud tahkusi sellest temast.

Benveniste ja McEwan (2000) väidavad, et tänu liitklassides toimuva õppetöö eripäradele on väikekoolide õpetajatele oluline pakkuda täiendkoolitust. Käesoleval juhul on hariduslike erivajadustega õpilastega õpetamise alast koolitust saanud vaid väike osa kooli

õpetajatest. Sealjuures ühegi õpetaja vastustest ei ilmne, et koolitustel oleks käsitletud teemat, kuidas tegeleda erivajadustega lastega liitklassi õppevormi korral.

Sarnaselt Eha (2010) poolt Järvamaa koolide kohta läbiviidud uuringu tulemustele viitavad ka käesoleva töö tulemused sellele, et erialaspetsialistide vähene kättesaadavus on hariduslike erivajadustega õpilaste õpet takistavaks teguriks. Logopeed ja õpiabi õpetaja on õpilastele kättesaadavad kord nädalas. Õpetajate küsitlusest selgus vajadus, et need spetsialistid oleksid suuremas ulatuses kättesaadavad. Direktori asetäitja hinnangul oleks veel vaja abiõpetajat ja eripedagoogi.

Tuleb muidugi arvestada, et 35 õpilasega maakooli võimalused tugispetsialiste kasutada on äärmiselt piiratud. Ka õpetajaid on koolis tavalult vähe, vaid 8. Samal ajal õpib koolis suhteliselt suur protsent õpilasi, kes nende teenuseid vajaksid. Kohandusi õppekavas on tehtud kuuel õpilasel, mis on veidi rohkem kui 1/6 kõikidest õpilastest. Õpiabirühmas käib 12 õpilast, mis moodustab veidi enam kui 1/3 õpilastest. Olukorras, kus koolil ei ole võimalik väliseid spetsialiste piisaval määral kasutada, saaks autori arvates lahenduseks olla õpetajate paremad oskused erivajadustega õpilastega tegelemisega. Samal ajal praegune olukord koolis näitab, et need oskused ei ole eriti head. Ilmselt oleks võimalik olukorda parandada, kui pakkuda õpetajatele rohkem sellelast täiendkoolitust.

Käesoleva töö tulemused on sarnased Arro (2004) poolt saaduga, sest mõlemal juhul avaldus õpetajate negatiivne suhtumine liitklassi kui õppevormi suhtes. Kui Arro (2004) töös avaldasid õpetajad seisukohta, et nad oma lapsi ei sooviks liitklassi õppima panna, siis käesoleva töö tulemused väljendavad liitklassi sobimatust hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel. Samasugust arvamust jagab ka kooli direktori kohusetäitja. Peamise argumendina tuuakse välja, et liitklassi õpetaja peab niigi jagama oma aega erinevat õppematerjali omandatavate õpilastega, ning on äärmiselt keeruline sealjuures teha veel kohandusi lähtudes õpilaste erivajadustest. Siiski tõid õpetajad välja, et liitklassis on võimalik panna õpilasi üksteist abistama ning õpilaste väike arv liitklassis võimaldab pöörata igale õpilasele rohkem tähelepanu.

Seega võib eelneva põhjal järeldada, et kuigi kooli personali seas valitseb seisukoht, et liitklass ei ole sobiv erivajadustega õpilaste puhul, on siiski võimalik sobiva õppemetoodika abil asja parandada. Käesoleva töö tulemused viitavad, aga asjaolule, et kooli õpetajad ei kasuta kuigi palju spetsiifilist õppemetoodikat hariduslike erivajadustega õpilaste puhul. Osa õpetajaid tunnistas, et nad ei tee nende õpetamisel midagi teistmoodi ning ülejäänud väitsid, et vastavalt erivajadusele antakse õpilastele erineva raskustasemega ülesandeid. Samal ajal on

selline praktika arusaadav, sest õpetajate teadmised hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisest ei ole kuigi head.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et olukorda oleks eelkõige võimalik parandada õpetajate teadmiste ja oskuste tõstmisega hariduslike erivajadustega õpilastega tegelemise osas. Kaasa aitaks ka õpetajate vahelise koostöö parandamine, kuigi nagu töö tulemused näitavad, siis kõik õpetajad ei ole sellest eriti huvitatud. Tulenevalt kooli väga väiksest õpilaste arvust, ei ole võimalik rakendada märkimisväärselt rohkem tugispetsialiste ning ilmselt ei ole reaalne ka loobuda liitklassil põhinevast õppekorraldusest.

Kokkuvõte

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli selgitada välja, millised on hariduslike erivajadustega õpilaste õppimis- ja arenguvõimalused ning seda takistavad tegurid perifeerses liitklassidega 35-õpilasega maakoolis. Töös läbiviidud uuringus intervjueeriti kooli direktori kohusetäitjat ning viidi läbi ankeetküsitlus õpetajate seas.

Uuringu tulemused näitavad, et kooli õpetajate teadmised hariduslike erivajadustega õpetajate õpetamiseks on ebaühtlased ja enamike õpetajate puhul küllaltki väheldased. Rohkem kogemusi on pikema staažiga õpetajatel. Õpetajaks õppimisel paljud õpetajad hariduslike erivajadustega õpilastega tegelemise kohta ei õppinud või said selle kohta õpetust vaid piiratud ulatuses. Ka vastavat täiendkoolitust on saanud vaid mõned õpetajad ning töö tulemused ei näita, et ühelegi õpetajale oleks spetsiaalselt õpetatud, kuidas tegeleda erivajadustega õpilastega liitklassis.

Tugispetsialistide vähene kättesaadavus on hariduslike erivajadustega õpilaste õpet takistavaks teguriks. Logopeed ja õpiabiõpetaja külastavad kooli kord nädalas, mida on liiga vähe. Samuti võiks koolis olla abiõpetajad ja eripedagoog. Samal ajal on koolis õpilasi, kelle õppekavas on tehtud kohandusi või kes osalevad õpiabirühmas küllaltki palju, mis iseenesest suurendab vajadust tugispetsialistide järele.

Nii õpetajad kui direktori kohusetäitja leidsid, et liitklass ei ole sobilik hariduslike erivajadustega laste puhul. Peamise argumendina tuuakse välja, et liitklassi õpetaja peab niigi jagama oma aega erinevat õppematerjali omandatavate õpilastega, ning on äärmiselt keeruline sealjuures teha veel kohandusi lähtudes õpilaste erivajadustest.

Kuna ilmselt ei ole võimalik koolil rakendada oluliselt rohkem erialaspetsialiste ega loobuda liitklassidest, siis autori arvates saab olukorda parandada eelkõige õpetajate oskuste ja teadmiste tõstmise ning parema õppemetoodika rakendamisega. Liitklassis on võimalik

panna õpilasi üksteist abistama ning õpilaste väike arv liitklassis võimaldab pöörata igale õpilasele rohkem tähelepanu. Kahjuks ei ole õpetajate oskused ja teadmised erivajadustega õpilastega tegelemisega hetkel kõige paremad ning ka õppemetoodikas on peamiseks kohanduseks vaid erineva raskusastmetega ülesannete andmine ning mõned õpetajad ei tee metoodikas üldse kohandusi. Kaasa aitaks ka õpetajate vahelise koostöö parandamine, kuigi nagu töö tulemused näitavad, siis kõik õpetajad ei ole sellest eriti huvitatud.

Võtmesõnad: hariduslikud erivajadused, liitklass, maakool

Summary

The educational possibilities for students with special needs on the example of a small rural school

The aim of the bachelor thesis is to find out the educational possibilities for students with special educational needs and factors hampering these possibilities in a peripheral multi-age classroom school with 35 students. For achieving that aim the author conducted an interview with the school principle and a questionnaire survey among the teachers.

The results of the thesis show that the teachers' knowledge about working with students with special needs is uneven and in many cases insufficient. Teachers with longer tenure have more experience on working with such students. Many of the teachers did not learn about teaching students with special needs in the university and only few of them have later participated in vocational courses on this topic. Especially, they lack of training how to teach students with special needs in multi age classroom.

The lack of support staff is clearly a factor limiting the educational possibilities of children with special educational needs. Speech therapist and learning assistance teacher visit the school one a week, which can be regarded as insufficient. At the same time the share of students with special needs is relatively high, which creates the need for support staff.

The school personnel found that multi age classroom is not suitable for teaching students with special educational needs. The main argument that in conditions, where teacher has to teach different material in the same classroom, there is not much time to make individual adjustments to study process.

As it is probably not possible to neither increase the presence of support staff nor abolish multi age classrooms in the school, then according to the authors opinion increasing the teachers' knowledge may be the best solution. Multi age class room setting allows making students to help each other and the small number of students in the classroom allows for more

individual attention, but it requires special teaching methods. Unfortunately in the present situation the teachers' knowledge in that area is not the best. Most of the students make little or no adjustments in teaching methods according to the special needs of the students. In addition, promoting co-operation between students may improve the situation.

Keywords: special educational needs, multi age classroom, rural school

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

1. Aidla, A., Vadi, M. (2008). Relations between attitudes of school administrations towards school performance criteria and the national examination results in Estonian schools. *Trames*, 1, 73-94.
2. Arro, H (2004). *Õpetajate valmisolek tööks liitklassis*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool
3. Benveniste, L. A., & McEwan, P. J. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools. *International Review of Education*, 46(1-2), 31-48.
4. Brown, K. G., & Martin, A. B. (1989). Student Achievement in Multigrade and Single Grade Classes. *Education Canada*, 29(2), 10-13.
5. Eesti Vabariigi põhiseadus. Vastu võetud 28.06.1992. RT 1992, 26, 349
6. Eha, P. (2010). *Õpiabisüsteemide rakendumine ja õpetajate hoiakud Järvamaa põhikoolides*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
7. Fan, X., Chen, M. J. (1999). Academic Achievement of Rural School Students: A Multi-Year Comparison with Their Peers in Suburban and Urban Schools. *Journal of Research in Rural Education*, 15(1), 31-46.
8. Haridus- ja Teadusministeerium. (2013). Kontseptsioon hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorraldusest.
9. Jakobson, E. (2000). *Liitklassid ja eriealiste laste koosõpetamine*. Magistritöö: Tartu Ülikool.
10. Jakobson, E., Õiglas, M (2001) *Väikekooli ehjõulisus*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
11. Kanep, H. (2008) *Uuringu „Haridusliku erivajadusega õpilane koolikaardil, tugiteenuste kättesaadavus haridusliku erivajadusega õpilasel II osa“: analüüs haridusliku erivajadusega õpilastest ja tugiteenuste kättesaadavusest õpilastele*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
12. Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus haridusliku erivajaduse käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
13. Lindgren, H.C. ja Suter, W.N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
14. Lõbu, K. (2010). *Liitklassi tunnimudelid*. Publitseerimata bakalaureusetöö Tartu Ülikool

15. Mutso, I. (2006). *Erikooliõpilaste võimalustest jätkuõppeks Eesti Vabariigi Kutseõppeasutuses*. Tallinn : TLÜ Kirjastus
16. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. Vastu võetud 09.06.2010. RT I 2010, 41, 240
17. Reeves, E. B., Bylund, R. A. (2005). Are Rural Schools Inferior to Urban Schools? A Multilevel Analysis of School Accountability Trends in Kentucky. *Rural Sociology*, 70(3), 360-386.
18. Roscigno, V. J., Crowle, M. L. (2001). Rurality, Institutional Disadvantage, and Achievement/Attainment. *Rural Sociology*, 66(2), 268-292.
19. Ruus, V.-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E.-S., Veisson, A. (2007). Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu koolis. – *Eesti kool 21. sajandi algul. Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek*. Koost M. Veisson ja V.-R. Ruus. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 17–58.
20. Eesti Statistikaamet (2013) <http://www.stat.ee/ppe> (külastatud 10. märts 2013)
21. Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.

Lisa 1. Direktori kohusetäitja intervjuu küsimused

- a. Kui palju käib koolis praegu hariduslike erivajadustega õpilasi?
- b. Millised on nende õpilaste hariduslikud erivajadused?
- c. Kuidas nende hariduslikud erivajadused välja selgitati? Kes selles protsessi osalesid?
- d. Milliseid kohandusi on kool teinud nende õpilaste erivajadustega arvestamiseks? Kes langetas otsuse nende kohanduste tegemiseks?
- e. Kas ja kui paljude õpilaste puhul rakendatakse individuaalseid õppekavasid?
- f. Kuidas on korraldatud õpiabi rühma töö? Kui palju ja millised õpilased selles osalevad?
- g. Milliseid tugiteenuseid hariduslike erivajadustega õpilastele pakutakse? Kuidas on nende pakkumine korraldatud?
- h. Milline on teie hinnang kooli võimekusele hariduslike erivajadustega õpilastele hariduse andmiseks?
- i. Millised on teie hinnangul peamised tegurid, mis takistavad koolis hariduslike erivajadustega õpilaste õpet?
- j. Milline on teie hinnangul kooli pedagoogide ja muu personali võimekus hariduslike erivajadustega õpilastega tösta?
- k. Mida on kool teinud, et koolipersonali võimekust selles osas suurendada?
- l. Millised oleks meetmed, mida vastavate ressursside olemasolul tuleks täiendavalt rakendada hariduslike erivajadustega õpilaste õppe parendamiseks

Lisa 2. Õpetajate küsitluse ankeet

Milline on Teie tööstaaž õpetajana?

- a) kuni 5 aastat b)6-10 aastat c)11-20 aastat d)üle 20 aasta

Kuidas hindate oma kogemusi hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel?

- a) Olen nendega väga vähe kokku puutunud b) olen õpetanud neid mõnedel aastatel
c) oman pikaajalisi kogemusi nendega töötamisel

Millises ulatuses õpetati Teile hariduslike erivajadustega õpilastega tegelemist, siis kui õpetajaks õppisite?

.....

Kuidas olete hiljem ennast täiendanud hariduslike erivajadustega õpilastega töötamise alal? Kas ja millistel täiendkoolitustel olete seda õppinud?

.....

Kuidas hindate oma oskuseid hariduslike erivajadustega õpilastega töötamisel?

- a) Väga hea b)hea c)rahuldav d)mitterahuldav

Millised on Teie hinnangul Teie tugevad ja nõrgad küljed hariduslike erivajadustega õpilastega töötamisel?

.....

Kas ja mida peaksite selles valdkonnas juurde õppima?

.....

Milliseid meetodeid kasutate hariduslike erivajadustega õpilastega töötamisel?

.....

.....

 Millised on Teie hinnangul peamised probleemid hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Teie koolis?

.....

 Kuidas hindate koostööd kooli juhtkonna ja tugispetsialistidega hariduslike erivajadustega õpilaste õppes?

- a) Väga hea b)hea c)rahuldav d)mitterahuldav

Mis on selle juures hästi ja halvasti ja mida võiks paremini teha?

.....

 Kuidas hindate koostööd lastevanematega hariduslike erivajadustega õpilaste õppes?

- a) Väga hea b)hea c)rahuldav d)mitterahuldav

Mis on selle juures hästi ja halvasti ja mida võiks paremini teha?

.....

 Milline on Teie arvates liitklassi sobivus hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks?

- a) Väga hea b)hea c)rahuldav d)mitterahuldav

Millised on Teie arvates liitklassi eelised ja puudused hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel?

.....

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Janika Läänesaar (sünnikuupäev: 02.09.1973)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Haridusliku erivajadusega õpilaste hariduslikud võimalused ühe väikese maakooli näitel“,

mille juhendaja on Jaan Kõrgesaar,

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. 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 09.01.2014