

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Ly Hansti

**8-10- AASTASTE AKTIIVSUS- JA TÄHELEPANUHÄIRE SÜMPTOMITEGA
ÕPILASTE JA NENDE ÕPETAJATE HINNANG LAPSE
ENESEREGULATSIOONILE**

Magistritöö

Juhendaja: eripedagoogika professor Evelyn Kiive

Tartu 2024

Kokkuvõte

8-10- aastaste aktiivsus- ja tähelepanuhäire sümptomitega õpilaste ja nende õpetajate hinnang lapse eneseregulatsioonile

ATH sümptomitega õpilastel võib olla raskusi eneseregulatsiooniga. Kuigi on teada, et eneseregulatsiooni õppimisel mängib olulist rolli täiskasvanu ning et ATH sümptomitega õpilased võivad anda käitumise kohta õiget teavet, pole teada, kui erinevalt või sarnaselt tajuvad õpilased ja nende õpetajad lapse eneseregulatsiooni. Seega on töö eesmärk välja selgitada, kuidas tajuvad 8-10-aastaste aktiivsus- ja tähelepanuhäire sümptomitega õpilased enda eneseregulatsiooni võrreldes nende õpetajatega. Magistritöö andmete kogumiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu kümne õpilasega ning nende kümme õpetajat täitsid digitaalselt Google Docs platvormil küsimustiku ning SNAP-IV-skaala. Saadud andmeid analüüsiti avatud küsimuste puhul kvalitatiivselt ning suletud küsimuste puhul kvantitatiivse lähenemisviisiga. Uuringust selgus, et õpilased võivad anda eneseregulatsiooni kohta olulist infot, mis mitmel juhul ühtib nende õpetajatega. Kõige rohkem erinesid õpilaste ja õpetajate hinnangud käitumusliku eneseregulatsiooni alaoskuses.

Võtmesõnad: aktiivsus-ja tähelepanuhäire, eneseregulatsioon, akadeemiline edu

Abstract

The evaluation of child's self-regulation by students aged 8-10 with symptoms of attention deficit and hyperactivity disorder and their teachers

Students with ADHD symptoms may have difficulties with self-regulation. While it is known that the role of adults is important in teaching self-regulation and that students with ADHD symptoms may provide accurate information about their behavior, it is not known how differently or similarly students and their teachers perceive the child's self-regulation.

Therefore, the aim of the study is to determine how 8-10-year-old students with symptoms of attention deficit and hyperactivity disorder perceive their self-regulation compared to their teachers. To collect data for the master's thesis, semi-structured interviews were conducted with ten students, and their ten teachers completed a questionnaire digitally on the Google Docs platform and the SNAP-IV scale. The data obtained were analyzed qualitatively for open-ended questions and quantitatively for closed-ended questions. The study revealed that students may provide significant information about self-regulation, which in many cases coincides with their teachers. The most significant differences between students and teachers were found in the sub-skill of behavioral self-regulation.

Keywords: attention deficit disorder, self-regulation, academic success

Sisukord

1. Sissejuhatus.....	4
2. Teoreetiline ülevaade.....	5
2.1 Kaasav haridus.....	5
2.2 Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH).....	5
2.5 Akadeemiline edu.....	6
2.3 Eneseregulatsioon.....	7
2.4 ATH sümptomitega kaasnevad eneseregulatsiooni raskused.....	8
3. Metoodika.....	10
3.1 Valim.....	10
3.2 Andmekogumine.....	10
3.3 Andmeanalüüs.....	11
4. Tulemused ja arutelu.....	13
4.1 SNAP-IV skaala tulemused.....	13
4.2 Kognitiivne eneseregulatsioon.....	14
4.3 Emotsionaalne eneseregulatsioon.....	16
4.4 Käitumuslik eneseregulatsioon.....	20
4.5 Õpiedu.....	22
4.6 Järeldused.....	22
4.7 Uuringu piirangud ja väärtused.....	23
5. Tänusõnad.....	25
6. Autorsuse kinnitus.....	26
Kasutatud kirjandus.....	27

1. Sissejuhatus

Tänapäeva haridus püüdleb selle poole, et arvestada iga õpilase eripäraga. Seda toetab kaasava hariduse mudel. Eelkõige tähendab see, et kodulähedases koolis õpib nii eakohaselt arenenud õpilane kui ka erivajadustega laps (Häidkind & Oras, 2016). Üheks hariduslikuks erivajaduseks võib olla aktiivsus-ja tähelepanuhäire (ATH). ATH-diagnoosiga või sellele omaste tunnustega õpilasi on koolides järjest rohkem. DSM-V (*The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) (American Psychiatric Association, 2013) järgi on ATH esinemissagedus Euroopas laste seas 5%. ATH võib olla nii poistel kui ka tüdrukutel, aga enamjaolt on meessoost isikutel seda rohkem diagnoositud, vastav suhe on 2:1 (American Psychiatric Association, 2013).

ATH sümptomitega lapsed on sageli hädas eneseregulatsiooniga, mis tähendab, et lastel võib tekkida raskusi tööülesannete täitmisel, õpitud oskuste säilitamisel ja käitumise juhtimisel või kontrollimisel (Barkley, 2006). Eneseregulatsioon jaotub kolme alagruppi: emotsionaalne ehk tunnete juhtimine, käitumuslik ehk liigutuste juhtimine ning kognitiivne eneseregulatsioon, kuhu alla kuuluvad eesmärkide seadmine, planeerimine ja organiseerimine (Blair, 2002).

Klimkleit et al. (2006) on uurinud, milline on ATH-ga algklassilaste enesetunnetus võrreldes ilma ATH-ta lastega. Tulemustest selgus, et ATH-ga õpilased on võimelised andma enda kohta olulist teavet. On teada, et ATH sümptomitega õpilase elus on väga suur roll täiskasvanul, kes suunab ning juhendab ning kes aitaks eneseregulatsiooni paremini teadvustada, et oskuste omandamine oleks tõhusam (Võgotski, 1978), kuid puudub info selle kohta, kuidas ATH sümptomitega algklassilapsed ise oma eneseregulatsiooni tunnetavad võrreldes nende õpetajatega.

Autor püüab oma magistritöös saada vastuseid küsimustele, kui suur kooskõla on ATH sümptomitega lapse ja õpetaja hinnangutes lapse eneseregulatsioonile. Planeeritava uurimuse väärtuseks on see, et leitakse problemaatilised oskused ning selgitatakse laste vaatenurgad, kuidas nemad tunnetavad võrreldes täiskasvanutega enda eneseregulatsiooni ehk emotsionaalseid, käitumuslikke ning kognitiivseid oskusi.

2. Teoreetiline ülevaade

2.1 Kaasav haridus

Haridus on süsteem, mis muudab elusid, loob rahu, kaotab vaesust ning viib edasi jätkusuutlikku arengut (UNESCO, 2009), seega oluline meile kõigile. Läbi aegade on soovitud toetada lapsi, kes teatud põhjustel enamusest erinevad, olgu selleks etniline päritolu, majanduslik seis või näiteks mõni puue. Eesmärk on olnud kaasata neid ühiskonda ning anda neile võrdväärsed võimalused kõigi teistega, sealhulgas saada võrdväärset haridust, vältimaks eraldumist ühiskonnast (UNESCO, 2009).

1994. aastal võeti vastu deklaratsioon, mis tunnustab hariduse vajalikkust tavapärasest keskkonnas ka erivajadustega inimestele, sealhulgas lastele. Tavakoolides õppimine vähendab diskrimineerivate hoiakute kujunemist ja parandab kogu haridussüsteemi (UNESCO, 1994). Eestis hakati kaasava hariduse põhimõttest lähtuma aastal 2010, mil võeti vastu seadus, mille kohaselt õpib erivajadusega õpilane elukohajärgse kooli tavaklassis (PGS, 2010). Kaasavat haridust defineeritakse ka haridussüsteemi osana, kus nii õpikeskkond, õpetaja tegevus ja tugisüsteem tagavad iga lapse arengu (Nelis & Pedaste, 2020).

Haridusliku erivajadusega õpilased (HEV-õpilased) on õpilased, kelle puhul tuleb teha õppetöös muudatusi või viia läbi kohandumusi, eelkõige lähtudes nende erivajadusest. Erivajaduseks võib olla andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired või õppekeele ebapiisav valdamine. Kohandusi võib teha nii õppe sisus, protsessis, õppe kestuses, keskkonnas või ka õpitulemustes. Erivajaduste väljaselgitamine toimub läbi pedagoogilis-psühholoogilise hindamise, vaatluste, info koondamise ning meditsiinilise ja logopeedilise uuringute (PGS, 2010). Käesolevas töös käsitleb autor erivajadusena aktiivsus- ja tähelepanuhäiret (ATH-d).

2.2 Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH)

ATH-d määratletakse kui neuroloogilist arenguhäiret (Drechsler et al., 2020). Selle diagnoosi või sellele omaste tunnustega õpilasi on koolides järjest rohkem. DSM-V (*The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) (American Psychiatric Association, 2013) järgi on Euroopas ATH esinemissagedus laste seas 5%. Mõne uuringu järgi võivad protsendid veelgi suuremad olla. On tõestatud, et poistel esineb seda 2-9 korda sagedamini kui tüdrukutel (Liivamägi, 2008).

ATH sümptomid ilmnevad lapsepõlves, aja jooksul võivad need leeveneda, aga enamasti kanduvad edasi ka nooruki- ja täiskasvanuikka. Tegemist on häirega, mille puhul esinevad eelkõige raskused tähelepanus, hüperaktiivsuses, impulsiivsuses ja käitumises (Drechsler et al., 2020). Tähelepanu puudulikkuse tõttu keskendub laps tegevusele lühiajaliselt, tegevused võivad jääda poolikuks, tekivad hooletusvead ja korratus, näiteks õpilane hilineb tundi või kaotab asju (Hudson, 2019). Impulsiivsuse puhul asub õpilane tegutsema enne, kui on antud korraldus, segab teistele vahele ega suuda oma järjekorda oodata (Roomeldi et al., 2003). Keskendumisraskuste tagajärjeks võivad olla kehvad akadeemilised tulemused (Pavel, 2020), mille tõttu võib olla raske püsida teiste õpilastega samas tempos või omaealistega samas klassis.

Mitmed uuringud on näidanud, et ATH tekkepõhjusteks võib olla pärilikkusest tingitud närvisüsteemi arengu iseärasused, hinnanguliselt 75-90 % ((Drechsler et al., 2020). Põhjusteks võivad olla ka neuroloogilised tagajärjed nagu näiteks looteas või sünni ajal olnud hapnikupuudus, verevarustuse häire vms. Lisaks võib mõjutada ka ema suitsetamine ja alkoholi tarbimine raseduse ajal (Voller, 2016). Bioloogilist eripära muuta ei saa, ometi saab ATH-ga inimest toetada ning leida viise, kuidas sümptomeid leevendada. Olgu selleks ravimid, käitumisteraapia või eluviisi muudatused (Hudson, 2016).

Aastaid on ATH raviks kasutatud ravimeid, mis parandavad teatud väheaktiivsete ajupiirkondade aktiivsust. Ravim võib aidata parandada tähelepanu ulatust ja vähendada impulsiivset käitumist. Neid saab välja kirjutada lastepsühhiaater või neuroloog, kui lapse diagnoos on kindel, nõustamine ja käitumisravi ei aita ja ravimile ei ole vastunäidustusi (Roomeldi et al., 2003). O' Regan (2002) toob soovitusena välja ka kindla päevakava, rutiini, lühemad õppimisajad, neutraalse keskkonna, mis liialt tähelepanu ei rõõviks, liikumise ning ennetamise. Olukordade ennetamiseks on oluline teha õpikeskkonna ja juhendamise kohandumisi, vältimaks hilisemaid negatiivseid olukordi.

2.5 Akadeemiline edu

ATH-ga ja ATH sümptomitega lastel on raskusi õppetöös (Jangmo et al., 2019). Akadeemiline edu kannatab selle tõttu, et puudub järjekindlus. Raske on keskenduda, kuulata ning meelde jätta. Tähelepanupuudulikkus segab ülesannete täitmist. Õpilased võivad soovida õppetöö ajal kõndida ringi ja rääkida. Lisaks võivad nad ärritada, kui mõni asi on neile arusaamatu ja keeruline. Ülesanded võivad jääda poolikuks ning kinnistumist võib olla vähem võrreldes eakaaslastega (Aavik, 2011).

Kannatab ka peenmootorika ehk käeline tegevus. Sinna alla kuuluvad näiteks käsitsi kirjutamine ja piirjoonte järgi lõikamine, värvimine. Liigutused ei ole sujuvad ning kirjutamine nõuab rohkem aega ja energiat. Käsitsi kirjutamisel on täheldatud suuremat survet pliiatsile, mis omakorda väsitab kätt. Motoorne areng võib hilineda umbes kaks aastat võrreldes eakaaslastega, kellel ei ole aktiivsus-ja tähelepanuhäiret (Lelong et al., 2021).

ATH-ga lapsed töötavad tõhusamalt, kui tagasiside, hinne või muu tasu on kohene. Lisaks peab arvestama, et klassiruumis antud suuline noomitus ei tööta nii efektiivselt, kui lapsele nelja silma all öeldu (Aavik, 2011). Peenmootorika puhul toetavad harjutamine ja aeg. Aidata võivad ka ravimid, mis parandavad üldisi omadusi ATH-ga lapse puhul (Lelong et al., 2021).

2.3 Eneseregulatsioon

Kuna autor keskendub oma töös ATH sümptomitega õpilaste eneseregulatsiooni raskustele, keskendub alljärgnev peatükk eneseregulatsioonile ning selle vajalikkusele. Mõiste “eneseregulatsioon” on tuntuks saanud tänu Freudile juba aastal 1923. Mõistet võib kõrvutada sõnaga “enese kontroll”, kuna mõlemad viitavad indiviidi võimele oma tegevusi muuta (Billore et al., 2023). Eneseregulatsioon on isejuhtiv protsess, mille kaudu muudab õpilane oma vaimse võime akadeemiliseks oskuseks. See on võime suunata oma mõtteid, emotsioone ja käitumist õigesse kohta, et saavutada eesmärgi. Mida teadlikumad on õpilased enda eneseregulatsioonist, seda rohkem oskavad nad end toetada ja seda paremad on tulemused ning ka motivatsioon edasi pürgida eesmärgi suunas (Zimmerman, 2002).

Eneseregulatsioon on oluline nii igapäevaselt kui ka hariduses, kus tihti tuleb enda võimekust rohkem proovile panna. Kuna hariduse eesmärk on anda eluks vajalikke oskuseid ja teadmisi (Zimmerman, 2002), siis suur rõhk on ka koolil ja õpetajatel. Paljud oskused vajavad ette näitamist ja praktiseerimist. Kui meil puuduvad algtõed või suutmatust omandatud kasutada, võib teele tulla palju raskusi. Eneseregulatsiooni puudumise tõttu võib inimene kaotada enese kontrolli ning esile võivad kerkida kahjulikud käitumisviisid, näiteks hasartmängud, teiste ja enesevigastamine, sõltuvused ja palju muud. Ebaõnnestumised võivad viia depressioonini (Billore et al., 2023).

Eneseregulatsiooni õppimisel mängivad olulist rolli mitmed metatunnetuslikud protsessid. Nende hulka kuuluvad näiteks eesmärkide püstitamine, planeerimine, tähelepanu kontrollimine, enese motiveerimine, pindlik õppimisstrateegiate kasutamine, oma tegevuse jälgimine ja oma tegevuse hindamine. Suuresti aitavad kaasa eakohalised tegevused, tuues

näiteks erinevad mängud. Soovides, et õpilased iseseisvalt hakkama saaksid, vajavad lapsed algselt sotsiaalset vastastikmõju ning õiget juhendamist. Vaja on ette näitamist ning ajaga muutuvad õpilased iseseisvamaks (Võgotski, 1978). Aidata võib koosjuhitud õppimine, mille puhul õpetaja suunab last tegevust planeerima, jälgima, reeglipärasusi leidma, tulemust hindama ja vastavalt sellele tegutsema (Ormrod, 2006).

Eneseregulatsioon jaotub kolme alagruppi: emotsionaalne ehk tunnete juhtimine, käitumuslik ehk liigutuste juhtimine ning kognitiivne eneseregulatsioon, kuhu alla kuuluvad eesmärkide seadmine, planeerimine ja organiseerimine. Varasemad uurimused viitavad, et kõik grupid on omavahel tihedalt seotud, üks mõjutab teist, teine kolmandat (Blair, 2002). Seega, kui ühes alagrupis on raskusi, võivad ilmned need ka mujal.

2.4 ATH sümptomitega kaasnevad eneseregulatsiooni raskused

ATH sümptomitega lapsed on sageli hädas eneseregulatsiooniga (Barkley, 2006), mis tähendab, et lastel võib tekkida raskusi tööülesannete täitmisel, õpitud oskuste säilitamisel ja käitumise juhtimisel või kontrollimisel. Olukord võib tuua probleeme nii enesehinnangus kui ka suhtlemisel eakaaslastega või perega. Seda soodustavad negatiivsed tegurid nagu impulsiivsus, kärsitus, kiire ärritumine ja käitumisprobleemid (Kaarna, 2015).

Impulsiivsuse ja puuduliku eneseregulatsioonivõime tõttu on pidurdatud uute mõttekäikude ülesehitamine analüüsivate mõtlemisprotsesside põhjal (Neuhaus, 2001). Neil on raske reguleerida oma tundeid, et sihipäraselt käituda. Eelkõige on raskusi motivatsiooni ja vastupidavusega, tehes seda pikaajalise eesmärgi täitmiseks. Ülesanded peavad olema selged, et õpilane nendest ka aru saaks. Kui tegemist on mõne põnevama ja huvitavama ülesandega, siis nii suuri probleeme ei ole, seega puuduva eneseregulatsiooni tõttu suudavad lapsed tähelepanelikud olla vaid keskkonnast ja kontekstist sõltuvalt (Neuhaus, 2001).

Varasematest uuringutest selgub, et Klimkleit et al. (2006) on uurinud, milline on ATH-ga algklassilaste enesetunnetus võrreldes ilma ATH-ta lastega. Uuringu üheks eesmärgiks oli välja selgitada, kas ATH-ga õpilased suudavad anda enda käitumise kohta õiget infot või peab probleemide puhul alati õpetajat kuulama. Tulemustest selgus, et ATH-ga õpilased on võimelised andma kasulikku teavet enda käitumise kohta, mida oleks hea kasutada nende heaolu parandamiseks.

Ometi ei leia uuringuid selle kohta, kuidas ATH sümptomitega algklassilapsed ise oma eneseregulatsiooni tunnetavad võrreldes nende õpetajatega. Õpetajal on oluline roll soodustamiseks ATH-ga lapse enesekontrolli arengut, suunates, juhendades ning aidates

eneseregulatsiooni paremini teadvustada, et oskuste omandamine oleks tõhusam (Võgotski, 1978). Seega on töö eesmärk välja selgitada, kuidas tajuvad 8-10-aastaste aktiivsuse- ja tähelepanuhäire sümptomitega õpilased enda eneseregulatsiooni võrreldes nende õpetajatega.

Uurimisküsimused:

1. Millised tugevused ja nõrkused esinevad ATH sümptomitega õpilaste eneseregulatsiooni alaoskustes õpilaste ja õpetajate hinnangul?
2. Millise eneseregulatsiooni alaoskuse küsimuses erinesid õpilase ja õpetaja vastused enim?
3. Mil viisil saaks õpilase õppimist toetada õpilaste endi ning nende õpetajate arvates?

3. Metoodika

Töö eesmärgist ja uurimisküsimustest tulenevalt kasutati nii kvantitatiivset lähenemisviisi, et leida õpilaste ja õpetajate suletud küsimuste vastuste lahknevusi ning kooskõla kui ka kvalitatiivset lähenemisviisi, moodustades avatud küsimuste vastustest tähenduslikke kategooriaid.

3.1 Valim

Valimi koostamisel lähtuti sihipärase valimi moodustamise põhimõtetest, kuhu kuulus 10 ATH sümptomiga õpilast ning nende klassiõpetajaid/klassijuhatajaid. Kriteeriumiks oli, et õpilase õpetaja on täheldanud õpilasel ATH-le omaseid tunnuseid, mis on kestnud üle poole aasta ning õpilaste vanus jääb vahemikku 8-10 aastat. Lisaks õpivad nad tavaklassis ning neil ei esine kaasuvaid häireid. Uuringusse kaasatud õpilased õppisid Tartus ja Tartumaal asuvate põhiharidust pakkuvates koolides, mille õppekeeleks oli eesti keel.

Uuritavate leidmine valimisse toimus autori otsingutel. Autor kasutas selleks nii tutvusi kui ka abipalvet sotsiaalkanalites. Lisaks pöördus autor ka otse kriteeriumitele vastavate klassiõpetajate poole, leides nende kontaktid kooli kodulehelt ja võttes nendega ühendust läbi e-maili. Kõikidelt lastelt ja lapsevanematelt küsiti kirjalik nõusolek (vt lisa 1) Lisaks saadi kirjalik nõusolek ka õpetajatelt.

3.2 Andmekogumine

Õpilastelt andmete kogumine toimus autori poolt koostatud poolstruktureeritud intervjuu abil, võttes arvesse magistritöö eesmärki ja uurimusküsimusi. Intervjuueriti 10 ATH sümptomitega last. Küsimused koostati koostöös juhendajaga, tuginedes eneseregulatsiooni teooriale. Intervjuud õpilastega viidi läbi uuritavatele sobilikes tingimustes, milleks oli nende kool, võimaluse korral ka tuttav klassiruum. Intervjuu ühe lapsega kestis keskmiselt 18 minutit. Intervjuud salvestati, kasutades telefoni helisalvestit ning peale töö valmimist intervjuud kustutatakse.

Õpetajad täitsid digitaalselt Google Docs platvormil eneseregulatsiooni küsimustiku ning SNAP-IV-skaala, iseloomustades õpilase käitumist. Eneseregulatsiooni küsimustikus koguti andmeid ka õpiedu kohta, võrreldes tulemusi klassi teiste õpilaste keskmiste tulemustega õppetöös. Küsimustiku täitmine võttis aega umbkaudselt 20-35 minutit.

Uurimuses osalevad õpilased ja õpetajad jäid töös konfidentsiaalseks ning nende pärisnimede asemel kasutati pseudonüüme.

Intervjuu (vt lisa 2) oli jagatud teemaplokkide kaupa. Teemaplokkide tegemisel toetus autor uuringule pealkirjaga “Children should be seen and heard: self-report of feelings and behaviors in primary-school-age children with ADHD” (Klimkleit et al., 2006). Teemaplokkides käsitleti **kognitiivset eneseregulatsiooni** (planeerimine, organiseeritus, eesmärkide seadmine), **emotsionaalset eneseregulatsiooni** (positiivne enesetunnetus, sotsiaalne pool, huvi koolitegevuse vastu, ärevus), **käitumuslikku eneseregulatsiooni** ehk liigutuste juhtimist ning **õpiedu**. Eneseregulatsiooni hindamiseks tuli õpilastel vastata intervjuu käigus 20-le küsimusele ja õpetajatel 21-le küsimusele. Küsimused olid jagatud suletud küsimusteks, mille puhul tuli valida sagedus, kas antud olukord juhtub õpilasel tihti ehk mitu korda nädalas, sageli ehk umbes nädalas korra, harva ehk umbes kuus korra või ei juhtu kunagi.

Intervjuu ja küsimustiku valiidsuse tagamiseks viidi läbi prooviintervjuu kahe ATH sümptomitega õpilasega ning küsitlus nende klassijuhatajatega. Antud tulemusi töös ei kasutatud. Prooviintervjuu lõpus paluti õpilastel anda hinnang küsimuste arusaadavusele ning sellele, kas intervjuueerija näited ning põhjendused olid vastamisel abiks. Piloteerimise käigus tegi autor mõned muudatused, et küsimused oleksid arusaadavamad ja vastusevariandid täpsemalt lahti mõtestatud.

3.3 Andmeanalüüs

Peale intervjuude tegemist intervjuud transkribeeriti ehk muudeti kirjalikuks tekstiks (Linno, 2020) ning õpetaja küsimustiku ning õpilase intervjuu küsimuste vastused sisestati esmalt Google Dokumenti ning seejärel Google arvutustabelisse vastavalt küsimusele. Iga õpilase vastused olid esmalt eraldi lehel. Õpilase vastuste kõrvale lisati antud õpilase õpetaja vastused, mille tulemused tulid samadest küsimustest koosnevast küsimustikust.

Suletud küsimuste puhul võrdles uurija õpetaja ja õpilase paari lahknevusi ning kooskõla sageduse alusel. Tulemustele omistati värvikood. Vastused, mis olid identsed, märgiti rohelisega. Vastused, mille sagedusvahemik jäi kõrvuti ning erinesid vähe, omistati kollane toon ning vastused, mille sagedus ei olnud kõrvuti ning erinesid teineteisest märgatavalt, omistati punane toon. Näiteks kui õpilane vastas mõnele küsimusele sageli ehk 1-3 korda nädalas, aga õpetaja tihti, siis neile vastustele omistati kollane toon, sest nad asusid sageduse reas kõrvuti. Kui aga õpilane vastas mõnele küsimusele mitte kunagi, aga õpetaja

tihti, omistati sellistele vastustele punane toon, sest need vastused asusid sageduse real teineteisest eemal. Saadud tulemused sisestati Google arvutustabeli koondtabelisse, kus olid kõikide õpilaste ja õpetajate paarid. Seejärel loendas uurija iga küsimuse kõikide paaride vastused ning sisestas eneseregulatsiooni plokkide kaupa eraldi arvutustabelisse. Suletud küsimuste vastuste kattumise põhjal moodustati Google arvutustabeli programmiga diagrammid.

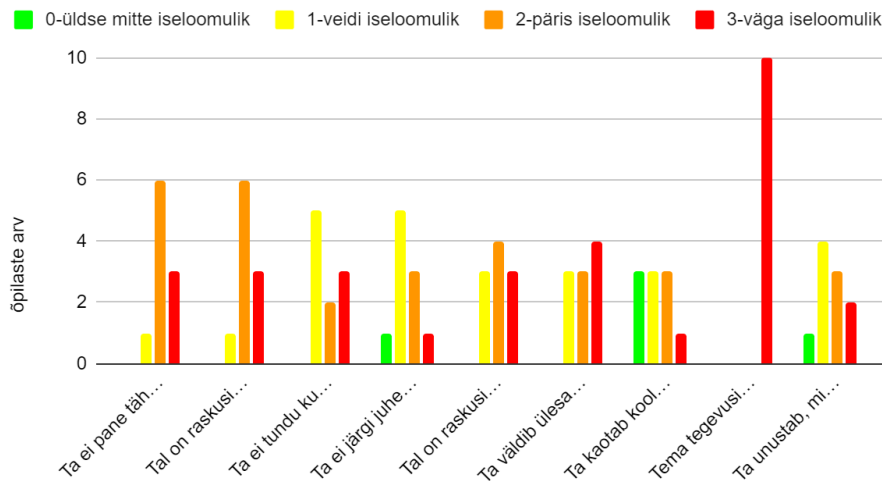
Avatud küsimuste puhul toimus analüüs kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodi abil. Analüüsiti iga uurimusküsimust ning õpilase ja õpetajate vastuseid eraldi. Vastustest tekkisid kategooriad, mille abil leiti sarnasusi ning erinevusi. Joonised tehti Google Dokumendi programmiga. Teavet esitati ausalt ning välja toodi kõige olulisem, mida täiendati kaldkirjas tsitaatidega.

Õpetajatele saadetud SNAP-IV skaala järgi tuli hinnata etteantud väidete abil lapse käitumist 0-3 punkti ulatuses. 0 tähendas, et antud väide ei käi lapse kohta, 3 puhul oli väide õpilasele väga iseloomulik. Ühe väite maksimaalne punktisumma sai olla 30 punkti, seega mida suurem punktisumma, seda enam antud probleem õpilasel esines. Tulemused esitati Google arvutustabeli abil tehtud diagrammina.

4. Tulemused ja arutelu

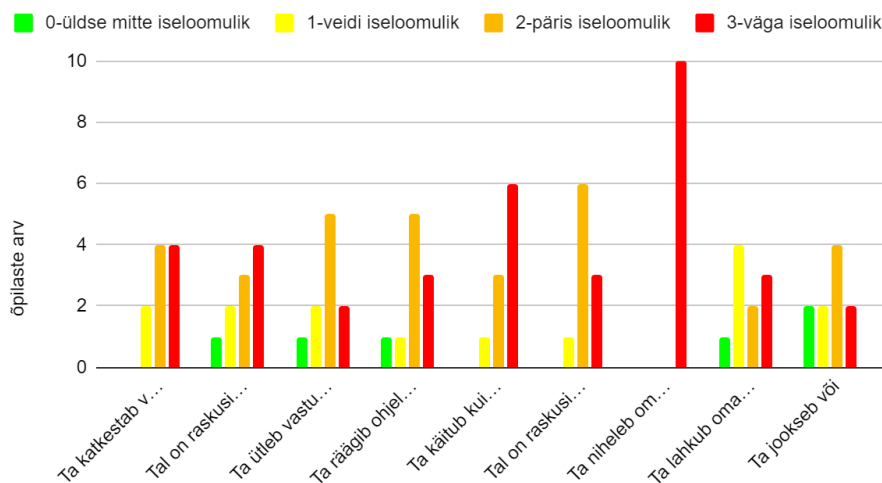
4.1 SNAP-IV skaala tulemused

Tähelepanuraskused



Joonis 1. Tähelepanuraskuste sümptomite esinemine

Hüperaktiivsus/impulsiivsus



Joonis 2. Hüperaktiivsuse ja impulsiivsuse sümptomite esinemine

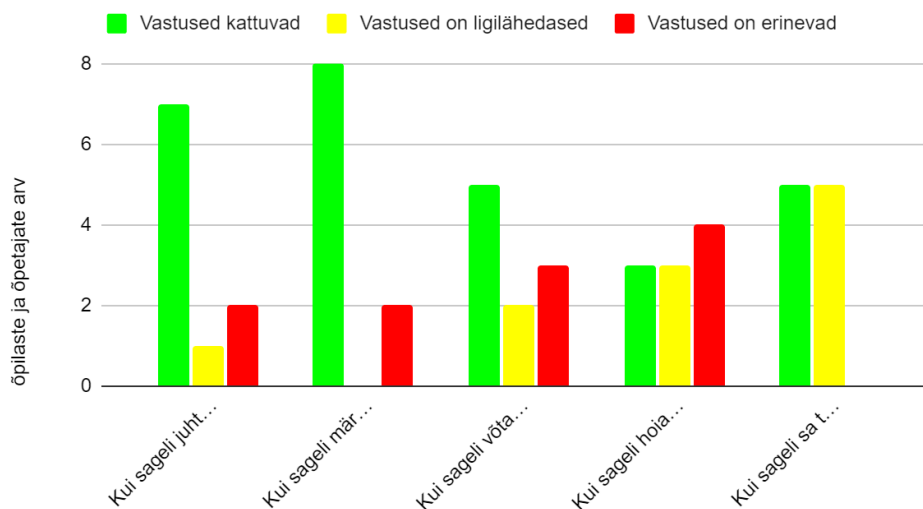
Antud uuringus osales 10 õpetajat ja 10 õpilast, kellel olid õpetaja hinnangul esinenud ATH sümptomid rohkem kui pool aastat. Uuringus osales kaheksa poissi ja kaks tüdrukut, kelle keskmine vanus oli 8,6 aastat. SNAP-IV skaala põhjal selgus, et uuringus osalenud lastel esines õpetajate hinnangul enim hüperaktiivsuse ja impulsiivsuse sümptomeid. Kõigil uuringus osalenud lastel oli probleemiks toolil nihelemine ning käte ja jalgadega sebimine. Palju esines ka raskusi vaikust nõudvate tegevustega, aktiivse käitumise ja ohjeldamatu

rääkimisega. Lisaks oli seitsmel õpilasel kümnest päris või väga raske oodata oma järjekorda või komme teistele vahele segada.

Tähelepanuraskustega oli uuringus osalenud õpilastel veidi vähem probleeme, ometi oli ka siin väide, mis kõiki uuringus osalenud õpilasi iseloomustas. Kõiki kümnet õpilast segasid välised tegevused nagu näiteks kellegi karjumine, pliiatsi maha kukkumine jne. Enamusele oli iseloomulik detailide mitte märkamine, hooletusvigade tegemine ja erinevates ülesannetes ja mängudes tähelepanu säilitamise raskused. Seitsmele õpilasele 10-st oli päris või väga iseloomulik ka raskused oma tegevuste organiseerimisel. Antud tulemused kinnitasid, et kõigil uuringus osalenud õpilastel esinesid teatud ATH sümptomid, milleks võivad olla tähelepanuraskused, liigne hüperaktiivsus ning impulsiivus (Drechsler et al., 2020).

4.2 Kognitiivne eneseregulatsioon

Kognitiivse eneseregulatsiooni ploki vastuste võrdlus



Joonis 3. Kognitiivse eneseregulatsiooni ploki suletud küsimuste vastuste võrdlus

Kognitiivse eneseregulatsiooni puhul ilmnes (vt joonist 3), et üheksa õpilast 10-st jätavad harva või ei jäta mitte kunagi maha oma kooliasju. Seda nii õpetajate kui ka õpilaste arvates. Ühel juhul 10-st vastas õpetaja õpilasest täiesti erinevalt, öeldes, et õpilasel jäävad kooliasjad tihti maha. Positiivne tulemus võib olla tingitud heast kodusest kontrollist või siis teisest äärmusest, mil õpilane ega lapsevanem ei vaheta koti sisu. Selle tagajärjena kannab õpilane kõiki asju pidevalt kaasas ning asjade mahajäämuse probleemi ei esine.

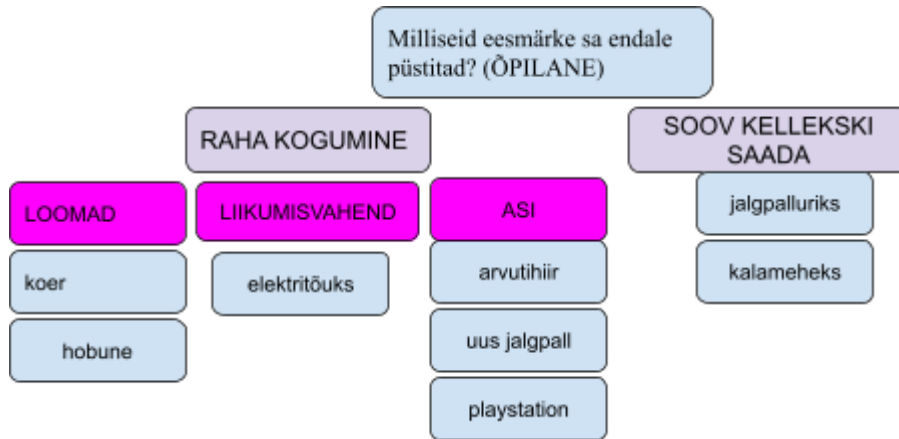
Õpilaste päevikusse märkimise kohta olid nii õpilaste kui ka õpetajate vastused väga täpsed, seda lausa kaheksal korral. Pooled kaheksast märgivad tihti õppimist päevikusse, teised neli harva, pigem siis, kui õpetaja üle kontrollib. Siinkohal jäi mitmes vastuses kõlama see, et algklassis täidetakse päevikut ühiselt, mis annab mõista, et kui mingisugune asi on kõigile kohustuslik ja seda tehakse koos, on suurem tõenäosus, et asi ka tehtud saab.

Vajalike asjade väljavõtmisel enne tundi vastuste tulemusel selgus, et viiel õpilasel 10-st olid õpetajaga samad vastused. Sealhulgas neli neist võtavad alati kõik asjad lauale. Kahel juhul 10-st olid vastused üsna sarnased, kuid mitte 100% samasugused. Kolmel juhul 10-st õpilase ja õpetaja vastused erinesid. Kahel juhul vastasid õpetajad õpilastest positiivsemalt, märkides, et nende arvates võtavad õpilased tihedamini asju lauale, kui õpilased enda puhul täheldasid.

Koolitarvete puhtana hoidmise puhul erinesid nelja õpilase vastused õpetajate omast, neist kahel juhul ei osanud õpetajad anda hinnangut lapse koolikoti või sahtli korrashoiu kohta. Kolmel korral ühtisid vastused täiesti ja kolmel korral olid vastused sarnased. Kõige rohkem vastati, et puhtust hoitakse harva, umbes kuus korra. Korratuse probleem viitab teoorias välja toodud tähelepanu puudulikkuse sümptomitele (Hudson, 2019).

Küsümuse “Kui sageli sa tead, mis tund hakkab?” vastused olid kõigil õpilastel ja õpetajatel sarnased. Viiel juhul 10-st täiesti identsed ja ülejäänud poolel ligilähedased. Siinkohal probleeme ei tundunud olevat ning kõik õpilased teadsid kas alati või sageli ehk mitmel päeval nädalas, mis tund hakkab. Tulemusi toetas tunniplaani olemasolu, mida sai vaadata kas päevikust, klassi seinalt või vajadusel õpetaja käest küsida.

Eesmärkide püstitamise küsimus oli õpilastele ja ka õpetajatele keeruline. Siinkohal vajasid õpilased intervjueri kindlaid näiteid, mille abil oskas kaheksa õpilast 10-st tuua välja mõne isikliku eesmärgi, mis ei olnud seotud õppetöoga (vt joonist 4). Õpetajate poolt tuli välja, et õpilane koolitöödeks eesmarke ei püstita või kui püstitab, siis vajab selleks õpetaja tuge. 6 õpetajat 10-st ei osanud sellele küsimusele vastata.



Joonis 4. Õpilaste eesmärgid

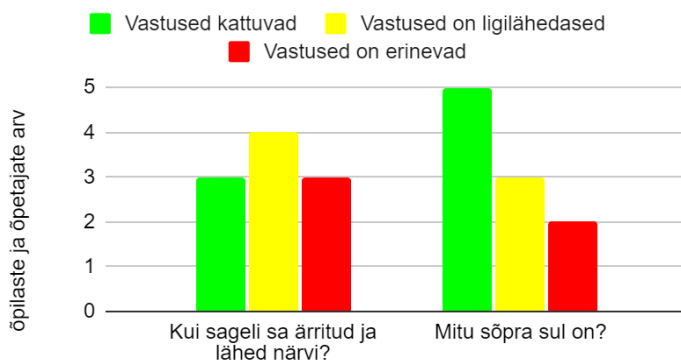
Õpilaste vastustest kujunes välja kaks peakategooriat-raha kogumine ja soov kellekski saada ning kolm alakategooriat, milleks olid loomad, liikumisvahendid ja asjad. Koode oli kokku 8. Õpilaste eesmärgid olid seotud koolivälise tegevusega, nimelt sooviti millegi jaoks koguda raha või kellekski saada.

Saada kuulsaks jalgpalluriks. Ma käin selleks trennis, juba 4 aastat käinud. (õpilane C)

Tulemused kinnitavad teoorias välja toodud probleemi, et ATH sümptomitega õpilastel on raskusi eesmärgipärase käitumisega (Neuhaus, 2001). Õpilastele jääb segaseks eesmärgi tähendus ning nad ei mõtle või ei ole teadlikud igapäevastest eesmärkidest. Koolis uute oskuste ning teadmiste omandamisel on oluline, et õpilane teaks, miks seda õpitakse ja mis võiks olla õpitu eesmärk. Edasiminekuks eesmärgi suunas motiveerivad ning tekitavad eduelamust, mida vajab iga laps.

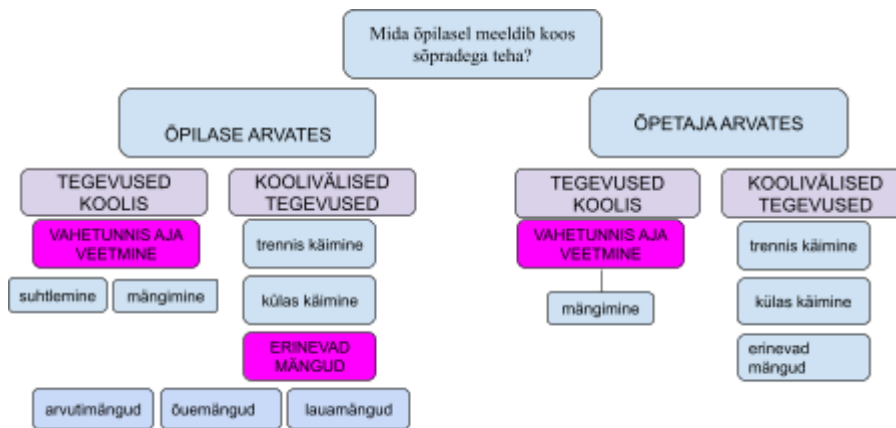
4.3 Emotsionaalne eneseregulatsioon

Emotsionaalse eneseregulatsiooni ploki...



Joonis 5. Emotsionaalse eneseregulatsiooni ploki suletud küsimuste vastuste võrdlus

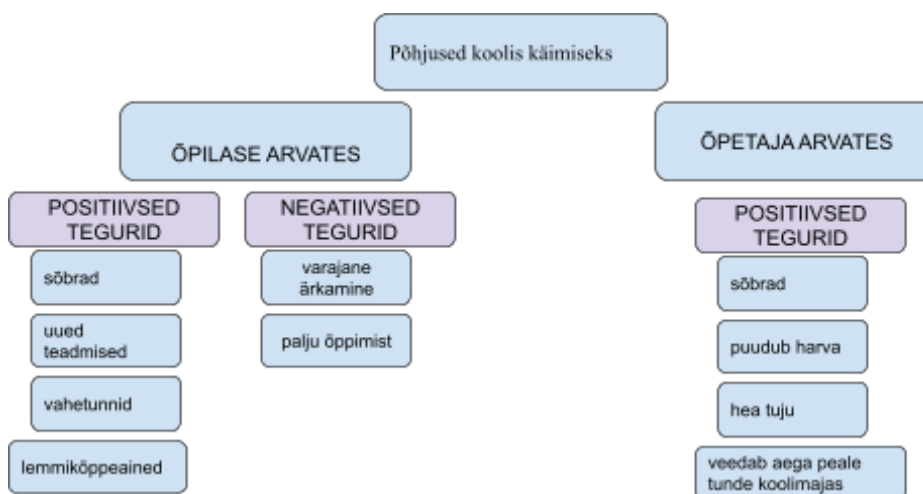
Uurides õpilastelt nende sotsiaalse poole kohta, täpsemalt mitu head sõpra neil nende arvates on, vastas enamik lapsi, et neil on mitu head sõpra. Kaheksal juhul nõustusid ka õpetajad sellega täiesti või mõningal määral. Peamised tegevused, mida õpilastel meeldib oma sõpradega teha jaotusid nii õpilaste kui ka õpetajate arvates (vt joonist 6) kahte peakategooriasse: tegevused koolis ning koolivälised tegevused. Koolis veedetakse ühiselt aega vahetunnis ning kooliväliste tegevuste all mainiti mõlemi poolt trennis kui ka külas käimist.



Joonis 6. Tegevused sõpradega

Seda, et sotsiaalne pool on väga suur motivaator koolis käimise juures, kinnitasid ka vastused küsimusele “Kas ja miks õpilastele koolis käia meeldib?” (vt joonist 7). Seitse õpilast 10-st tõid välja sõbrad. Positiivseteks teguriteks peeti veel targemaks saamist, teatuid õppeaineid, vahetunde ning kooli eripärasid.

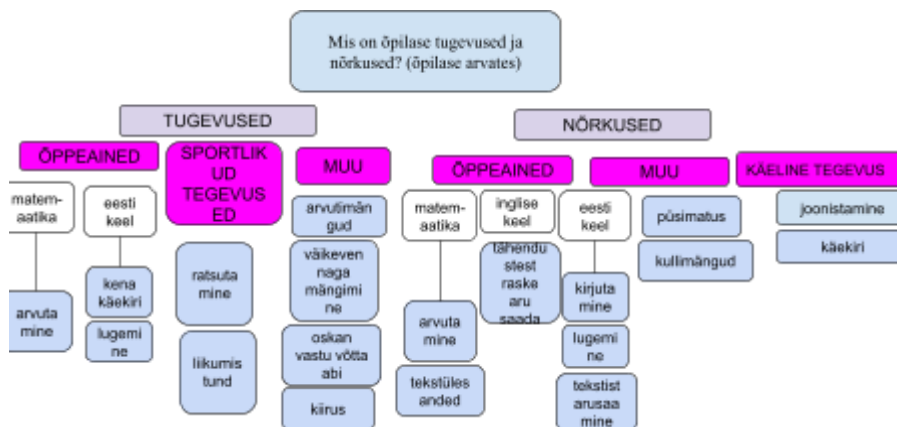
Lihtsalt. Ma ei tea, miski tõmbab mind ligi ja koerad käivad ka siin. (õpilane J)



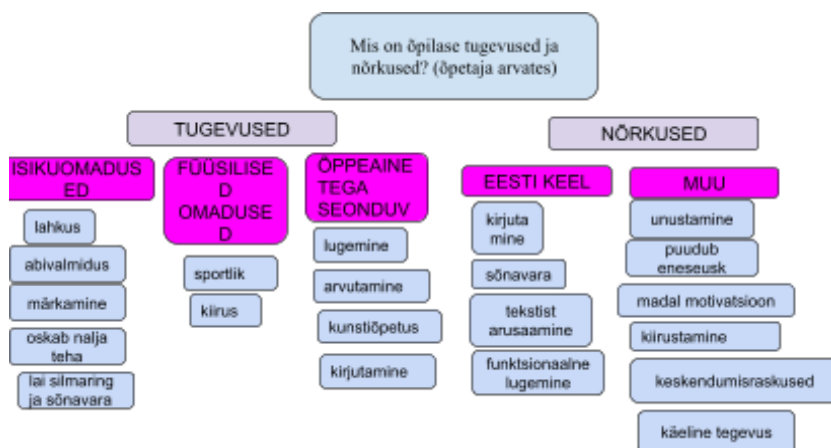
Joonis 7. Põhjused, miks meeldib või ei meeldi koolis käia

Nii õpetajad kui ka õpilased peavad õpilaste nõrkusteks (vt joonist 8 ja 9) kirjutamist, lugemist, tekstist arusaamist ning käelist tegevust. Õpetajad tõid välja ka muid nõrkusi nagu nt unustamine, madal motivatsioon, kiirustamine ning keskendumisraskused. Tulemused viitavad ATH sümptomitega õpilaste raskustele, milleks võivad olla näiteks probleemid peenmotoorikas (Lelong et al., 2021) kui ka eneseregulatsioonis (Neuhaus, 2001).

Tugevusteks peeti õpilaste poolt enamjaolt sportlikke tegevusi, seda lausa seitsmel juhul 10-st ning arvutamist. Õpetajad mainisid lisaks sportlikele tegevustele ja arvutamisele ka isikuomadusi, nagu nt lahkust, abivalmidust ning huumorisoont. Siin näeme taas sarnasust teooria ja tulemuste vahel. Tegevused (liikumine), mis on põnevad ning ei nõua nii suurt vaimset pingutust, võivad õpilastele meelepärased olla (Neuhaus, 2001). Tulemusi võis ka mõjutada asjaolu, et enamik vastanuid olid poisid. Liikumine aitab lastel välja saada üleliigset energiat ning teaduslikult on tõestatud, et aktiivne tegevus võib parandada ATH-ga õpilaste tähelepanuvõimet ning enesekontrolli (Hoza et al., 2015)



Joonis 8. Õpilaste arvates nende tugevused ja nõrkused



Joonis 9. Õpetajate arvates õpilase tugevused ja nõrkused

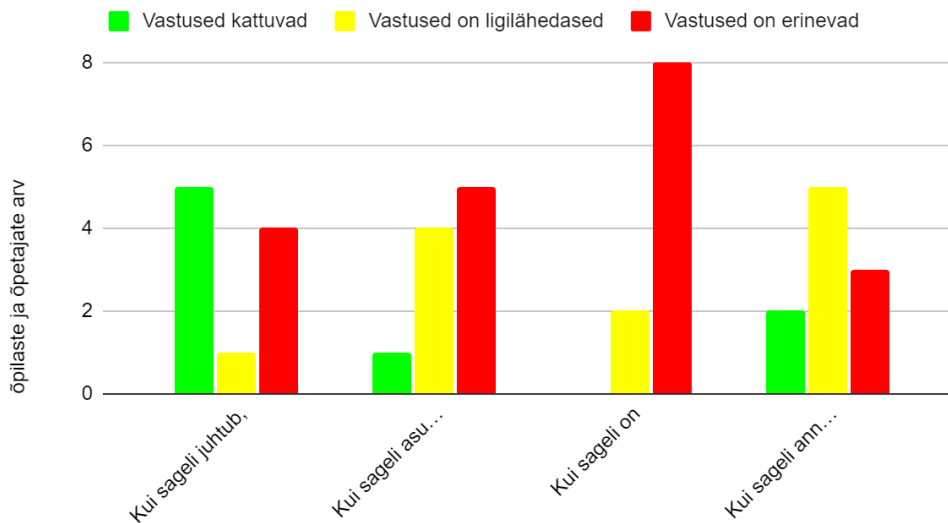
Uurides õpilastelt, kas ja mida nad enda juures muudaks, toodi välja näiteks nutisõltuvust, püsimatust, soovi paremini osata kirjutada ning ka käitumist. Neli õpilast ei soovinud enda juures midagi muuta. Enamus õpetajaid ei osanud vastata või ei olnud kuulnud, et õpilane enda juures midagi muuta sooviks. Siinkohal tuli töö autorile üllatuseks, et õpilased tõid julgelt välja ka problemaatilisi ATH sümptomeid nagu näiteks püsimatust, raskusi peenmotoorikas ning liigseid emotsioone (Hudson, 2019). Tulemused kinnitavad uuringutes välja toodud positiivseid ATH sümptomeid, nagu näiteks analüütiline pool ning ausus (Schippers et al., 2022).

Seitse õpilast 10-st ärrituvad ja lähevad närvi kas sageli või tihti (vt joonist 5). Üks õpilane vastas, et ta ei ärritu kunagi. See aga ei ühtinud tema õpetaja vastusega, kelle arvates ärritus õpilane tihti. Kolm õpilast 10-st vastasid õpetajatega väga erinevalt, teised vastasid samasuguselt või sarnaselt. Liigne ärritumine on teoorias välja toodud ATH sümptom, mille tulemusel võib tekkida probleeme suhtlemisel kui ka enesehinnangus (Kaarna, 2015). Ärritumise põhjuseks toodi välja näiteks kaasõpilasi, kui nad ei võta mängu või kiusavad. Siinkohal oleks saanud täpsemaid vastuseid, kui kõigilt õpilastelt oleks küsitud täpsustavat küsimust ärritumise põhjuste kohta.

Kõik 10 õpilast ja õpetajat vastasid sarnaselt või samasuguselt küsimusele, mis oli seotud lapse tegevuse või tegevusetuse tagajärgedega. Enamik õpilasi tõi välja karistuse, sealhulgas pahandamise, netiaja tühistamise ja märkuse. Positiivse tagajärjena toodi välja kiitust, head hinnet ning preemiat. Vastused võisid olla sarnased, sest nii täiskasvanutel kui ka lastel võib olla ühine arusaam premeerimisest ja n-ö karistamisest. Olgugi, et teatud peredel on omad meetodid, siis suurel määral need ühiskonnas ei erine. Ometi on oluline meeles pidada, et tasu peaks olema kohene ning suuline noomitus ei tohiks olla klassis kõigi ees (Aavik, 2011).

4.4 Käitumuslik eneseregulatsioon

Käitumusliku eneseregulatsiooni ploki vastuste võrdlus



Joonis 10. Käitumusliku eneseregulatsiooni ploki suletud küsimuste vastuste võrdlus

Käitumusliku eneseregulatsiooni puhul selgus (vt joonist 10), et neli õpilast 10-st hakkab end alati ärritades teiste peal välja elama. Kaks õpilast ei tee seda kunagi. Ühel juhul klapib see ka õpetaja vastusega, teisel juhul elab end õpilane õpetaja arvates teiste peal välja sageli. Nelja õpilase vastused ei ühti õpetajate omadega. Erinevused õpilaste ja õpetajate vastustes võivad olla põhjusel, et õpilased ei taha tunnistada, et nad võivad teistele liiga teha või on neil raske meenutada olukorda, kus oldi impulsiivsed ning ei suudetud oma emotsioonidega toime tulla (Kaarna, 2015). ATH-ga õpilaste puhul on täheldatud töömälu kahjustusi, mille tõttu võib teatud olukordade meenutamine raskeks osutuda (Kofler et al., 2020).

Uurides õpilastelt, kui sageli nad asuvad tööle enne, kui õpetaja on lõpuni tööjuhise andnud, vastasid viis õpilast 10-st, et nad ei tee seda kunagi. Ometi ei kattunud neist ükski vastus õpetaja omaga, kelle arvates esineb eelmainitud olukorda tihti või sageli. Kaks õpilast tunnistasid, et nad teevad seda tihti, sest neile meeldib kiirustada. Seitse õpilast 10-st ütlesid, et neil pole probleemi oodata oma korda ning nad suudavad oodata, ilma, et nad kellelegi vahele segaks. Üheksa õpetajat 10-st aga vastasid, et tihti või sageli esineb olukorda, kus õpilased ei suuda oodata oma korda ning tahavad midagi vahele öelda.

Antud probleemid võivad olla tingitud sellest, et ollakse impulsiivsed ning asutakse tööle enne, kui on antud korraldus (Roomeldi et al., 2003). Lapsed ei pruugi seda tajuda, sest nende jaoks ei ole see oluline info, mida talletada töömälus. Õpetajad aga märkavad ja

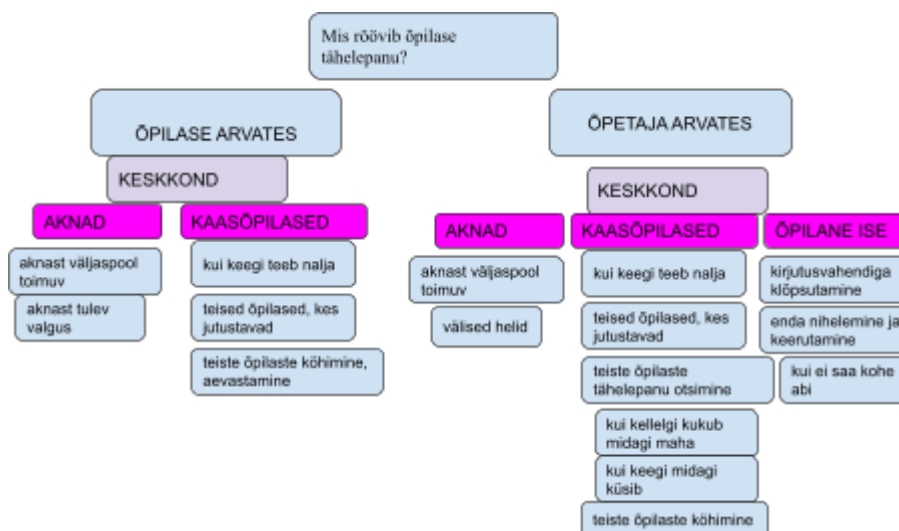
mäletavad hästi, sest selle tõttu võib esineda olukordi, kus õpetaja peab õpilase tehtule parandusi tegema või meenutama, et on viisakas lasta teistel lõpuni rääkida.

Uurides õpilastelt, kui tihti nad alla annavad, kui miski kohe ei õnnestu, vastas neli õpilast 10-st mitte kunagi ning 3 õpilast harva. Kaks õpilast annab tihti alla ning üks õpilane sageli ehk umbes nädalas korra. Seitsmel õpilasel 10-st kattus või sarnanes vastus õpetaja omaga. Häirest tingitud hüperaktiivsus ja impulsiivsus panevad õpilast kiirustama (Roomeldi et al., 2003). Sedasi jääb täpne tööjuhis või õpetaja poolt antud soovitus, nõu kuulmata. Tagajärg võib olla see, et ülesanne ei tule välja ning kui õpetaja sellele tähelepanu pöörab, võib tekkida omakorda probleem, sest õpilane peab oma tehtut parandama. Kuna kannatlikkusega on ATH-ga õpilasel samamoodi raskusi (Neuhaus, 2001), võib õpilane oskamata oma tundeid reguleerida (Kaarna, 2015) ärritada ning loobuda üldse ülesande tegemisest.

Soovides teada saada, mis röövib õpilase tähelepanu enim (vt joonist 11), tuli kokku nii õpilaste kui ka õpetajate vastustest üks peakategooria-keskkond ning õpilastel 2 alakategooriat ja õpetajatel 3 alakategooriat. Ühiselt toodi välja aknast väljaspool toimuvat ning kaasõpilasi.

Õpilased tema ümber, otsib nende ja õpetajate tähelepanu. Mulle tundub, et talle ei ole oluline, kas tähelepanu on saanud hea asja või pahanduse eest. Peaasi, et saab tähelepanu. (õpetaja E)

Kui keegi teeb midagi. Siis ma ka vaatan ja hakkan ise ka tegema. (õpilane C)
Õpetajad lisasid, et õpilase tähelepanu röövib ka õpilase enda käitumine, olgu selleks nihelemine või kirjutusvahendiga mängimine.



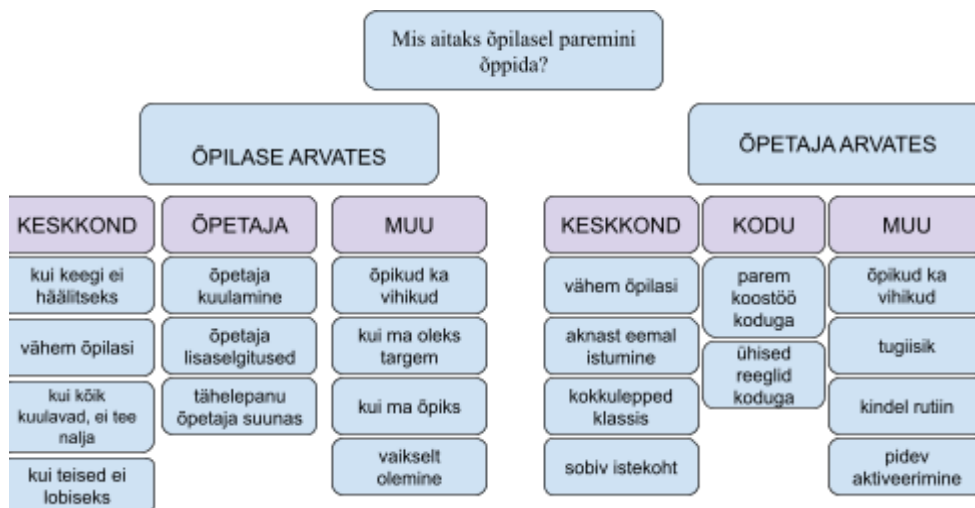
Joonis 11. Õpilaste tähelepanu röövivad tegurid

4.5 Õpiedu

Õpiedu plokis selgus, et neli õpilast 10-st õpib üle keskmise võrreldes ülejäänud klassi õpilastega ning kuus õpilast 10-st püsivad oma tulemustega klassi keskel. Siinkohal saab rääkida ka ATH tugevustest nagu vastupidavus ning hüperfookus (Hai et al., 2022). ATH sümptomitega õpilastele võib meeldida arvutamine. Seda kinnitavad ka uuringus osalenud õpilaste poolt välja öeldud tugevused. Hüperfookuse puhul võib õpilane endale meelepärast valdkonda äärmiselt hästi osata. Kuna matemaatika on eesti keele kõrval üks põhiaineid, võib tõusta tänu sellele ka keskmine tulemus.

Soovides teada saada, mil viisil saaks õpilase õppimist toetada õpilaste endi ning nende õpetajate arvates, tuli õpilastelt 11 koodi ning õpetajatelt 10 koodi (vt joonist 10), millest kujunes mõlemi poolt välja kolm peakategooriat. Nii õpilaste kui ka õpetajate arvates toetaks õpilasi sobiv keskkond, olgu selleks väiksem klass, sobiv istekoht või vaikus klassis. Ühiselt mainiti ka töövihikuid ning õpikuid. Õpetajad tõid välja ka koostööd koduga. Kodu ja kooli koostöö aitab toetada lapse kognitiivseid, sotsiaalseid ning emotsionaalseid oskusi (Silva & Bazon, 2018), mis on vajalik eriti ATH-ga sümptomitega laste puhul, kellel need oskused võivad kannatada (Neuhaus, 2001). Tulemustest näeb ka õpetaja olulisust õpilastele, mainides, et õppimist toetaks õpetaja lisaselgitused.

Siis kui õpetaja selgitaks ja näitaks ka. (õpilane G)



Joonis 10. Tegurid paremini õppimiseks

4.6 Järeldused

Tulemustest lähtuvalt saadi uurimisküsimuste vastusteks, et **kognitiivse eneseregulatsiooni alaoskuste** tugevusteks olid õpilaste ja õpetajate arvates planeerimine ning organiseerimine

ning nõrkusteks koolitarvete puhtana hoidmine ning eesmärkide seadmine. **Emotsionaalse eneseregulatsiooni alaoskuses** ilmnes, et õpilaste nõrkusteks on nii õpilaste kui ka õpetajate arvates liigne ärritumine ja käeline tegevus, sealhulgas kirjutamine. Lisaks on õpilastel raskusi lugemise ning tekstist arusaamisega. Õpetajad tõid välja ka madalat motivatsiooni ning eneseusku. Tugevustena toodi mõlemi poolt sportlikkust, aga ka arvutamist, lugemist ning käekirja. Seega lugemine ja kirjutamine võis olla lapsest sõltuvalt nii tugevus kui ka nõrkus. Õpetajad tõid tugevustena välja ka isikuomadusi nagu lahkust ja huumorisooni.

Käitumusliku eneseregulatsiooni alaoskuse puhul saab tugevuseks pidada seda, et õpilased suutsid anda olulist teavet selle kohta, mis röövib nende tähelepanu. Nõrkuseks oli see, et selles alagrupis oli näha kõige enam õpilaste ja õpetajate vastuste mitte kattumist küsimustes, mis olid seotud impulsiivsusega. Õpetajad leidsid, et õpilased on liiga impulsiivsed, neil on raske oodata oma korda ja soovivad pidevalt midagi vahele öelda.

Kõige suurem erinevus õpilaste ja õpetajate vastustes oli käitumusliku eneseregulatsiooni alaoskuse suletud küsimuses: “Kui sageli on sul/õpilasel raske oodata oma järge/korda, tahad(b) midagi pidevalt vahele öelda?” Kaheksa õpilase vastused ei kattunud nende õpetajatega. See võib olla tingitud sellest, et õpilased on impulsiivsed (Roomeldi et al., 2003) ning puudub kannatlikkus (Neuhaus, 2001).

Õpilase õppimist toetaks õpilaste arvates sobiv keskkond, kus õpilasi on vähem ning keegi ei räägiks tunni ajal. Veel aitaks õpetaja lisaselgitused ning õpilase enda tähelepanu suunamine õigesse kohta. Õpetajate arvates on samuti oluline sobiv keskkond, sealhulgas õige istekoht. Veel mainiti koostööd koduga ning tugiisikut ja kindlat rutiini.

4.7 Uuringu piirangud ja väärtused

Kuna antud uuringus osales kõigest 10 õpilast ja 10 õpetajat, ei pruugi saadud tulemused kehtida suuremas või erinevas valimis. Ometi võivad uuringus osalenud õpilaste õpetajad olla julgemad küsima õpilaste arvamust nende enda heaolu parandamiseks. Töös kerkisid esile raskused nagu nt korratuse probleem, oskus mitte eesmarke seada ja liigne ärritumine ning impulsiivsus. Olgugi, et ATH sümptomitega õpilastele on need raskused omased, ei tähenda see seda, et neid parandada või trennida ei saaks. Selleks on oluline täiskasvanu õige juhendamine, kõikide osapoolte koostöö ning lapse enda vajaduste kuulamine.

Soovides teemat põhjalikumalt käsitleda, oleks vajalik kindlasti suurem arv uuritavaid. Lisaks oleks kõige parem uurida õpilasi, kellel on 1. klass läbitud. See annab kindluse, et õpilane mõistab küsimuste sisu ning õpetaja on oma õpilasega rohkem tuttav.

Intervjuu-vorm tundus hea viis, kuidas õpilasega päriselt kontakti saada ja vajadusel täpsustusi küsida, et lahti seletada saadud tulemusi. Täpsustavad küsimused tasub siiski varakult läbi mõelda ja rakendada kõigi õpilaste puhul. Töö võiks olla alus katsele või eksperimendile, kus tegeletakse teatud aja jooksul töös välja kerkinud raskustega, et näha, kas ja mis toimiks nende raskuste parandamisele.

5. Tänuõnad

Täna juhendajat Evelyn Kiivet asjalike soovitude ja kommentaaride eest. Lisaks ütlen aitäh õppejõududele Aigi Kikkasele ning Karmen Kalgile, kes vastasid ning andsid selgitusi tekkinud küsimustele. Täna ka kõiki küsitluses vastanud ja intervjueeritavaid. Aitäh minu väikesele perele moraalse toe eest.

6. Autorsuse kinnitus

Uurimistöö kirjutamine toimus algusest peale Google Drive keskkonnas, faili jagati juhendajaga. Juhendaja andis tagasisidet ning soovitusi muudatuste tegemiseks.

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.

Ly Hansti

(allkirjastatud digitaalselt)

Kuupäev: 11.05.2024

Kasutatud kirjandus

- Aavik, A. (2011). Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilane. Tartu Ülikool.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V (5th ed.). Washington D.C, London: American Psychiatric Publishing
- Barkley, R. A. (2006). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: a Handbook for diagnosis and treatment (3rd ed). New York: Guilford Press
- Billore, S., Anisimova, T., & Vrontis, D. (2023). Self-regulation and goal-directed behavior: A systematic literature review, public policy recommendations, and research agenda. *Journal of Business Research*, 156, Article 113435.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113435>
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry
- Drechsler, R., Brem, S., Brandeis, D., Grünblatt, E., Berger, G., & Walitza, S. (2020). ADHD: Current Concepts and Treatments in Children and Adolescents. *Neuropediatrics*, 51(5), 315–335. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1701658>
- Hai, T., & Climie, E. A. (2022). Positive Child Personality Factors in Children with ADHD. *Journal of attention disorders*, 26(3), 476–486.
<https://doi.org/10.1177/1087054721997562>
- Hoza, B., Smith, A. L., Shoulberg, E. K., Linnea, K. S., Dorsch, T. E., Blazo, J. A., ... & McCabe, G. P. (2015). A randomized trial examining the effects of aerobic physical activity on attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in young children. *Journal of abnormal child psychology*, 43(4), 655-667.
- Hudson, D. (2019). *Spetsiifilised õpiraskused*. Studium Kirjastus.
- Häidkind, P. & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliaastmes. Eesti Haridusteaduste Ajakiri. *Estonian Journal of Education* 4(2), 70-71.

- Jangmo, A., Stålhandske, A., Chang, Z., Chen, Q., Almqvist, C., Feldman, I., Bulik, C. M., Lichtenstein, P., D'Onofrio, B., Kuja-Halkola, R., & Larsson, H. (2019). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, School Performance, and Effect of Medication. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 58(4), 423–432. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.11.014>
- Kaarna, K. (2015). *Aktiivsuse- ja tähelepanuhäire sümptomite esinemine lastel, nende vanematel ja nende omavahelised peresuhted ning laste edasine elukäik longituudse eliktu valimi põhjal*. Magistritöö. Tartu Ülikool, eripedagoogika õppekava.
- Kikas, E. (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses kooliastmes*. Tallinn, Haridus- ja Teadusministeerium.
- Klimkeit, E., Graham, C., Lee, P., Morling, M., Russo, D., & Tonge, B. (2006). Children should be seen and heard: self-report of feelings and behaviors in primary-school-age children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 10(2), 181–191. <https://doi.org/10.1177/1087054706289926>
- Kofler, M. J., Singh, L. J., Soto, E. F., Chan, E. S. M., Miller, C. E., Harmon, S. L., & Spiegel, J. A. (2020). Working memory and short-term memory deficits in ADHD: A bifactor modeling approach. *Neuropsychology*, 34(6), 686–698. <https://doi.org/10.1037/neu0000641>
- Lelong, M., Zysset, A., Nievergelt, M., Luder, R., Götz, U., Schulze, C., & Wieber, F. (2021). How effective is fine motor training in children with ADHD? A scoping review. *BMC Pediatrics*, 21(1), 490. <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02916-5>
- Liivamägi, J. (2008). Aktiivsuse- ja tähelepanuhäire lastel. *Eesti Arst*. <https://doi.org/10.15157/ea.v0i0.10365>
- Linno, M. (2020). Transkribeerimine. M-L. Tikerperi (Toim), Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/transkribeerimine>
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(2), 138-163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>

- Neuhaus, C. (2001). *Hüperaktiivne laps*. Tallinn, Kirjastus Kunst.
- O' Regan, F. (2002). *How to teach and manage children with ADHD*. UK, LDA.
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational Psychology: Developing learners*. Prentice Hall.
- Pavel, K. (2021). *Klassiõpetajate teadmised aktiivsus- ja tähelepanuhäire olemusest ning teaduspõhistest strateegiatest õpilaste toetamisel*. Magistritöö. Tartu Ülikool, klassiõpetaja õppekava.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). Riigi Teataja I, 2010, 41, 240. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/116042021006?leiaKehtiv>
- Roomeldi, M., Haldre, L., Susi, A., Metsis, L., Kõrgesaar, L. (2003). *Hüperaktiivne laps*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (2007). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (1st ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203831076>
- Schippers, L. M., Horstman, L. I., van de Velde, H., Pereira, R. R., Zinkstok, J., Mostert, J. C., Greven, C. U., & Hoogman, M. (2022). A qualitative and quantitative study of self-reported positive characteristics of individuals with ADHD. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 922788. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.922788>
- Silva, J. L., & Bazon, M. R. (2018). School Experience During Adolescence: A Comparative Study Between Adolescent Offenders and Not Offenders. *Psico-USF, 23*(3), 437-449.
- Sluiter, M. N., Groen, Y., de Jonge, P., & Tucha, O. (2020). Exploring neuropsychological effects of a self-monitoring intervention for ADHD-symptoms in school. *Applied Neuropsychology. Child, 9*(3), 246–258.
<https://doi.org/10.1080/21622965.2019.1575218>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70.

UNESCO (2009). Inclusion of Children with Disabilities: The Early Childhood Imperative'
UNESCO Policy Brief on Early Childhood, n° 46 / April – June 2009. Paris:
UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183156>

Urubkova, J. (2016). 4. - 5. klassi õpilaste hinnangud enda eneseregulatsioonioskuste
tasemele õppimist toetavat ja traditsioonilist hindamist kasutavas kahes Tartu koolis.
Magistritöö. Tartu Ülikool, klassiõpetaja õppekava.

Voeller, K. (2016). Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD).
<https://doi.org/10.1177/08830738040190100901>

Võgotski, L. (1978). Mind in society: The development of higher mental processes.
Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lisa 1 Lapsevanema teavituskiri

Lugupeetud lapsevanem!

Olen Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi klassiõpetaja eriala magistrant Ly Hansti ja kutsun Teie last osalema uurimuses teemal “8-10- aastaste aktiivsus-ja tähelepanuhäire sümptomitega õpilaste ja nende õpetajate hinnang lapse eneseregulatsioonile”. Uurimistöö eesmärk on välja selgitada, kuidas tajuvad 8-10-aastaste aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilaste enda eneseregulatsiooni võrreldes nende õpetajatega.

Eesmärk on leida vastused järgnevatele küsimustele:

1. Millised tugevused ja nõrkused esinevad ATH sümptomitega õpilaste eneseregulatsiooni alaoskustes õpilaste ja õpetajate hinnangul?
4. Millise eneseregulatsiooni alaoskuse küsimuses erinesid õpilase ja õpetaja vastused enim?
5. Mil viisil saaks õpilase õppimist toetada õpilaste endi ning nende õpetajate arvates?

Uuringud viin läbi lapsele tuttavas keskkonnas- tema koolimajas, eelistatult koduklassis veebruari lõpu ja märtsi alguse jooksul, leppides ajas kokku õpilase klassijuhatajaga. Intervjuud salvestan telefoni helisalvestiga ja kogutud andmeid kasutan hiljem konfidentsiaalsel ja üldistatud kujul, ilma et neid oleks võimalik ühegi konkreetse õpilasega seostada.

Juhul, kui olete nõus, et Teie laps uurimises osaleb, vastake mulle palun kirjalikult
a) tagastades käesoleva teavituskirja allosas olev vorm täidetult ja allkirjastatult; või
b) vastates mulle e-postile „Jah, olen nõus, et minu laps, [...] kooli..... klassi õpilane, osaleb uurimuses “8-10- aastaste aktiivsus-ja tähelepanuhäirega laste eneseregulatsiooni raskused õpilase ja õpetaja vaatenurgast ning selle seos akadeemilise eduga” . Olen teadlik, et intervjuud salvestatakse ja andmeid kasutatakse anonüümsel ja üldistatud kujul.

Täna Teid abi eest!

Lugupidamisega

Ly Hansti

hanstily@gmail.com / 53508937

Olen nõus, et minu laps osaleb uurimuses “8-10- aastaste aktiivsus-ja tähelepanuhäirega laste eneseregulatsiooni raskused õpilase ja õpetaja vaatenurgast ning selle seos akadeemilise eduga” . Olen teadlik, et intervjuud salvestatakse ja andmeid kasutatakse anonüümsel ja üldistatud kujul.“

Õpilase ees- ja perekonnanimi:.....

Klass:.....

Lapsevanema ees- ja perekonnanimi

Allkiri

Kuupäev :

Lisa 2 Intervjuu kava

Soojendusküsimused õpetajale:

1. Mis on teie õpilase nimi?
2. Kui kaua olete antud õpilast õpetanud?

Soojendusküsimused õpilasele:

1. Mis on sinu nimi?
2. Kui vana sa oled?
3. Kes on sinu klassijuhataja?

Põhiküsimused

Uurimuse eesmärk	Uurimisküsimused	Kategooriad	Põhiküsimused
Välja selgitada, kuidas tajuvad 8-10-aastaste aktiivsuse- ja tähelepanuhäire sümptomitega õpilased enda eneseregulatsiooni võrreldes nende õpetajatega.	1. Millistes ATH sümptomitega õpilaste eneseregulatsiooni alaoskustes esineb enim probleeme õpilaste ja nende õpetajate hinnangul?	Kognitiivne eneseregulatsioon (planeerimine, organiseerimine, eesmärkide seadmine).	<ol style="list-style-type: none">1. Kui sageli juhtub, et sul (õpilasel) jäävad kooliasjad maha?2. Kui sageli märgid (õpilane märgib) olulist infot/õppimist päevikusse?3. Kui sageli võtad (õpilane võtab) õiged asjad enne tundi lauale?4. Kui sageli hoiad (õpilane hoiab) oma koolitarkust puhtana ja korras (nt koolikoti sisu ja sahtlit)?5. Kui sageli sa tead (õpilane teab), mis tund hakkab?6. Kas sul (õpilasel) on mõni eesmärk? Kui jah, siis mida õpilane/sa selleks teed?
		Emotsionaalne eneseregulatsioon (positiivne enesetunnetus, sotsiaalne pool, huvi koolitegevuse	<ol style="list-style-type: none">1. Mitu sõpra sul on? Kas õpilasel on sõpru?2. Mida sulle meeldib sõpradega koos teha? /Mida õpilane koos sõpradega teeb?3. Millised on sinu arvates sinu nõrgad küljed? Millised on õpilase

		<p>vastus, ärevus)</p>	<p>nõrgad küljed?</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Millised on sinu arvates sinu tugevad küljed? Millised on õpilase tugevad küljed? 5. Kui sa saaksid enda juures midagi muuta, mis see oleks? Kas õpilane on soovinud enda juures midagi muuta? 6. Kui sageli sa (õpilane ärritub) ärritud ja lähed närvi? 7. Mis sinu arvates juhtub, kui sa ei tee või teed midagi, mida nt täiskasvanud või teised inimesed sinult ootavad? Kas õpilane teab tagajärgi, kui ta teeb või ei tee midagi, mida täiskasvanud inimesed temalt ootavad? 8. Kas sulle meeldib koolis käia. Põhjenda? kas õpilasele meeldib koolis käia?
		<p>Käitumuslik eneseregulatsioon</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kui sageli juhtub, et kui sa (õpilane) ärritud/vihastad, siis sa hakkad end teiste peale välja elama, nt halvasti ütleva, kiusama, lööma, nügima? 2. Kui sageli asud (õpilane asub) tööle enne, kui õpetaja on lõpuni rääkinud/tööjuhise andnud? 3. Kui sageli on sul (õpilasel)raske oodata oma järge/korda, tahab midagi pidevalt 4. vahele öelda? 5. Millised asjad ja tegevused sinu (õpilase) tähelepanu röövivad, nii,

			<p>et sa ei suuda õpetaja jutule keskenduda?</p> <p>6. Kui sageli annad (õpilane annab) kohe alla, kui miski ebaõnnestub?</p>
		Õpiedu	<p>1. Mis aitaks sul enda arvates paremini õppida? Mis aitaks õpilasel paremini õppida?</p> <p>2. Milline on õpilase õpiedu võrreldes klassi keskmisega? (ainult õpetajal).</p>
	<p>2. Millise eneseregulatsiooni ploki küsimuses erinesid õpilase ja õpetaja vastused enim?</p>		
	<p>3. Mil viisil saaks õpilase õppimist toetada õpilaste endi ning nende õpetajate arvates?</p>		

Lõpuküsimused

1. Kas soovite veel midagi lisada?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ly Hansti,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “8-10-aastaste aktiivsus-ja tähelepanu sümptomitega õpilaste ja nende õpetajate hinnang lapse eneseregulatsioonile”, mille juhendaja on Evelyn Kiive, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Ly Hansti

11.05.2024