

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Koolikorralduse õppekava

Pille Eha

**ÕPIABISÜSTEEMIDE RAKENDUMINE JA ÕPETAJATE
HOIAKUD JÄRVAMAA PÕHIKOOIIDES**

magistritöö

Juhendaja: Kaja Plado (MA)

Läbiv pealkiri: Õpiabisüsteemid

Tartu 2010

Sisukord

Sisukord	2
Sissejuhatus.....	4
1. Hariduslikud erivajadused ja õpiabisüsteemid.....	6
1.1. Hariduslike erivajaduste defineerimine ja liigitamine	6
1.1.1. Õpiraskused ja nende liigitamine.....	9
1.1.2. Õpiraskuste tekkepõhjused.	11
1.2. Õpiabisüsteemide olemus ja rakendamine.....	14
1.2.1. Tugiõpe.	17
1.2.2. Parandusõpe.	17
1.2.3. Logopeediline abi/kõneravi.	19
1.2.4. Individuaalne õppekava.	20
1.2.5. Spetsiaalsed klassid.....	21
1.2.6. Lihtsustatud õppekava.	22
2. Uurimuse metoodika ja valim.....	24
2.1. Uurimuse eesmärk, hüpoteesid ja metoodika	24
2.2. Valim.....	24
2.3. Uurimuse protseduur.....	25
2.4. Mõõtevahendid	26
2.5. Andmete analüüsimise meetodid	28
3. Tulemused ja arutelu.....	30
3.1. Õpiabisüsteemide rakendamine	31
3.1.1. Järvamaa koolides rakendatavad õpiabisüsteemid.....	31
3.1.2. Arusaam õpiabisüsteemide olemusest.	32
3.1.3. Õpiabisüsteemide senine tulemuslikkus.	35
3.1.4. Õpiabisüsteemide rakendamise vajalikkus.	38
3.1.5. Õpetajate, laste ning lastevanemate hoiakud õpiabisüsteemide suhtes õpetajate hinnangul.....	40
3.2. Õpiraskuste põhjused ja lahendused tekkinud probleemidele	41

3.2.1. Peamised õpiraskuste põhjused õpetajate hinnangul.....	41
3.2.2. Tekkinud probleemid ja lahendused.....	42
3.2.3. Täienduskoolituse vajalikkus.....	44
3.3. Töö praktiline väärtus ja ettepanekud.....	47
3.4. Töö kitsaskohad.....	48
Kokkuvõte.....	50
Summary.....	52
Kasutatud kirjandus.....	54
Lisa 1. Ankeet.....	59

Sissejuhatus

Eesti Vabariigi haridusseaduse järgi on igal lapsel õigus saada tavakoolis võimetekohast haridust. Lapsevanema otsustada jääb, millisesse kooli ta oma lapse paneb. Rõhutatakse üha enam, et õpikeskkond peab pakkuma võimalust teha kõikidel õpilastel jõukohast tööd, mis võimaldab saada tagasisidet ja eduelamust. Õpilaste jaoks, kes erinevatel põhjustel tavaklassis õppimisega ei suuda saavutada oodatavaid õpitulemusi, on ette nähtud õpiabisüsteemid, mida võidakse vajadusel rakendada. Oluline on leida igale õpilasele individuaalselt kõige enam sisult ja vormilt sobiv abistamise võimalus.

Tavakoolis õpiraskustega õpilastega töötades on autor märganud, et tavaõpetajal ja samuti lastevanematel jääb puudu konkreetsest informatsioonist hariduslike erivajaduste ning pakutava õpiabi kohta. Iga tegevõpetaja vajab täiendavaid teadmisi õpiabi süsteemsetest lahendustest, et vajadusel esmaselt nõustada lapsevanemaid või aidata koolis kaasa õpiabisüsteemi parendamisele.

Eelnevast tulenevalt annab autor magistritöös ülevaate hariduslike erivajaduste (sh õpiraskuste) ning haridusseadusega kehtestatud õpiabisüsteemide olemusest, selgitab välja, kuidas need on rakendunud Järvamaa koolides ning milline on õpetajate suhtumine õpiabi rakendamisse. Õpetajate vastustele tuginedes antakse ülevaade puudjääkidest õpiabisüsteemide rakendamisel ning tehakse ettepanekuid olukorra parendamiseks.

Magistritöö põhieesmärgiks on anda ülevaade haridusseadusega kehtestatud õpiabisüsteemide rakendumisest Järvamaa koolides ning analüüsida Järvamaa õpetajate arvamust õpiabisüsteemide olemusest.

Uurimistööle püstitati järgmised hüpoteesid: algklasside õpetajad suhtuvad hariduslikesse erivajadustesse mõistvamalt kui põhikooli aineõpetajad; erinevad tegurid (raha, aeg, vahendid jne) on seotud õpiabisüsteemide rakendamisega koolides; õpetajad vajavad täiendkoolitust õpiraskustega laste õpetamiseks.

Antud magistritöös on vaatluse all ametlikult deklareeritud õpiabisüsteemid, mida rakendatakse lähtuvalt seadusandlusest tavakoolis „Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava alusel“ õppivatele õpilastele (tugiõpe/konsultatsioonid, parandusõpe,

kõneravi/logopeediline abi ja individuaalne õppekava). Paralleelselt uuriti ka „Põhikooli lihtsustatud riikliku (abiõppe) õppekava“ rakendamist tavakoolis.

Käesolev magistritöö jaguneb kolme suuremasse ossa. Esimeses osas antakse teemakohasele kirjandusele toetudes ülevaade hariduslike erivajaduste, sealhulgas õpiraskuste olemusest, nende tekkepõhjustest ning õpiraskustega laste abistamisvõimalustest lähtuvalt Eesti Vabariigi seadusandlusest.

Teises osas tuuakse välja õpiabisüsteemide uurimise eesmärk ja hüpoteesid ning selgitatakse uurimuse läbiviimise meetodikat ja tulemuste analüüsi. Kirjeldatakse, kuidas toimus andmete kogumine ja tulemuste analüüs kvantitatiivsete ning kvalitatiivsete andmetöötlusmeetoditega.

Kolmandas osas esitatakse uurimuse tulemused, töö praktiline väärtus ning tekkinud kitsaskohad.

Töös sisalduvat informatsiooni on uurimuses osalenud koolidel võimalik kasutada õpiabisüsteemide toimimise efektiivsemaks muutmiseks. Samuti on teave väärtuslik haridusosakonnale maakonna koolides õpiabisüsteemide rakendamisest terviklikuma pildi saamiseks.

1. Hariduslikud erivajadused ja õpiabisüsteemid

1.1. Hariduslike erivajaduste defineerimine ja liigitamine

Haridus- ja Teadusministeeriumi andmetel on tavaõppesse (tavaklassid, eriklassid tavakoolides) integreeritud hariduslike erivajadustega õpilaste osakaal õppeaastati järjest kasvanud – 2005/2006 äa 12,4%, 2006/2007 äa 13,0%, 2007/2008 äa 14,0% tavakoolis õppivate õpilaste koguarvust (EHIS, 2010). Üha enam erivajadustega õpilasi jääb õppima tavakooli, samas on erivajadustega laste koolides õppivate laste arv olnud stabiilne (Kallavus, 2006). Hariduslike erivajadustega õpilaste arvu suurenemine aasta – aastalt ning nende integreerimine tavakooli on tinginud vajaduse põhjalikumaks süvenemiseks hariduslike erivajaduste olemusse ja nendega toimetulekusse. Üheks aspektiks peaks siinjuures olema ühtne arusaam hariduslikest erivajadustest.

Krulli (2000) arvates on õpilaste vaimsed võimed ja intelligentsus üks intrigeerivamaid teemasid nii psühholoogias kui ka pedagoogikas. Siiani pole jõutud üksmeelele, mida nende all silmas peetakse. Selle temaatika vastuolulisuse tõttu on sageli püütud vastavateemaliste küsimuste käsitlemist isegi vältida. Kuid seal, kus puuduvad teaduslikult põhjendatud teadmised, võtavad sageli võimust stereotüüpsed suhtumised ja hoiakud.

Ühtne mõiste hariduslike erivajaduste kohta puudub. Mõiste üldise defineerimise teevad Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni OECD (2000) andmetel keeruliseks kaks asjaolu:

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

2006. aastal läbi viidud riigikontrolli aruandes on ühe probleemina välja toodud, et ka meie riigi siseselt puudub kokkulepe, missuguseid lapsi käsitleda hariduslike erivajadustega lastena (Erivajadustega laste..., 2006).

Eesti Vabariigi seadusandluses on hariduslike erivajadusi määratletud järgmiselt:

- keha-, kõne-, meele- ja vaimupuudega ning eriabi vajavad inimesed („Eesti Vabariigi haridusseadus“ § 10; „Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus“ § 21);
- kasvatuse eritingimusi vajavad lapsed („Eesti Vabariigi haridusseadus“ §10);
- laps, kelle võimetest, tervises seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isiksuseomadustest tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi lapse kasvukeskkonnas (mängu- ja õppevahendid, ruumid, õppe- ja kasvatusmeetodid jm) või rühma tegevuskavas („Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava“ § 8);
- õpiraskustega õpilased („Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus“ § 15);
- andekas laps („Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava“ § 8).

Alates 1970. aastatest nimetatakse enamikus arenenud riikides kooliealistel lastel õpikeskkonna tavaasuutlikkust ületavaid vajadusi neutraalselt hariduslikeks erivajadusteks (HEV). Koolieelses eas avalduvaid erivajadusi nimetatakse arengulisteks erivajadusteks (AEV). Arenguline ja hariduslik erivajadus võib olla nii mahajäämus eakohasest tasemest (arengupuue) kui ka andekus mingis arenguvaldkonnas (Kõrgessaar, 2002).

Lindgren ja Suter (1994) nimetavad hariduslike erivajadustega lapseks last, kes erineb normaalsest ehk keskmisest õpilasest vaimsete omaduste, sensoorsete võimete, neuromuskulaarsete või kehaliste võimete, sotsiaalse või emotsionaalse käitumise, kommunikatsioonivõimete või liitpuute tõttu niivõrd, et tekib vajadus õpetamise muutmiseks või eripedagoogi abi rakendamiseks selleks, et luua tingimused nende võimete maksimaalseks arenguks. Nende hulka kuuluvaks loeb ta ka andekaid ja kakskeelses keskkonnas kasvavaid lapsi.

Kõrgessaar (2002) ja Kukk (s.a.) vaatlevad hariduslike erivajaduste olemust tihedalt seoses ümbritseva õpikeskkonnaga – millised on õpikeskkonna võimalused ja mil määral erinevad õpikeskkonda jagavad indiviidid ning milliseid muudatusi või kohandusi on vaja teha kooli õppekavas, rühma töökavas või õpikeskkonnas (õppevorm, õpperuumid, õppevahendid, meetodid, suhtluskeel, spetsiaalse ettevalmistusega pedagoogid, vajadusel tugipersonal). Nii tagatakse kõigile võimalus maksimaalseks osalemiseks õppeprotsessis ja individuaalseks arenguks.

Käesoleva töö autori arvates on hariduslike erivajaduste mõiste meie riigi kontekstis kõige õnnestunumalt defineerinud Kõrgessaar (2002), kes nimetab hariduslikeks erivajadusteks erinevusi, mille poolest erinevad õppijad oma võimetelt,

taustalt ja isiksuseomadustelt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi on raske rahuldada harjumuspärasel ja kättesaadaval viisil, sealhulgas nii - öelda tavalises õpikeskkonnas.

Hariduslike erivajaduste mõiste ebaselgus on tingitud raskused ka erivajaduste liigitamisel, mida rühmitatakse sõltuvalt ühiskonna (riigi) ja selle hariduskorralduse tavadest ning arengutasemest. Liigitada võib lähtudes:

- sügavusest (kahe kuni viie tasandi vahel);
- levist (kerged ja rasked);
- tekkepõhjustest (teadaolevad ja oletatavad);
- avaldumise eripärast (meele-, vaimu-, kõne- ja kehapuuded, emotsionaalsed ning õpi- ja käitumisraskused) (Kõrgessaar, 2002).

OECD (2000) on välja töötanud kolmeosalise süsteemi, mille alusel hariduslike erivajadusi võib klassifitseerida järgmiselt:

- vaegused (*dissabilities/A*) – vaeguste või puuetega õpilased. Meditsiiniliselt vaadatuna kui elundite funktsiooni või funktsioneerimise häire/puudumisega õpilased, näiteks pimedad või nägemisvaegusega, kurdid või kuulmisvaegusega õpilased;
- raskused (*difficulties/B*) – emotsionaalsete ja käitumisprobleemidega või spetsiifiliste õpiraskustega lapsed, kelle hariduslikud erivajadused tulenevad eelkõige õpilase ja hariduse konteksti vahelistest probleemidest;
- asjaolud (*disadvantage/C*) – probleemid, mis tulenevad sotsiaalmajanduslikest, kultuurilistest ja/või keelelistest faktoritest. Hariduslik erivajadus on vajadus kompenseerida nendest teguritest tulenevat ebasoodsat olukorda.

Eesti Haridussüsteemi Korraldus (2007/2008) annab hariduslike erivajaduste järgneva liigituse:

- üld- ja eriandekus;
- õpiraskused (spetsiifilised ja üldised);
- meelepuuded (kuulmispuue ja nägemispuue);
- liikumispuue;
- sotsio – emotsionaalsed ja käitumisprobleemid;
- kõnepuuded;
- intellekti- ja liitpuuded;

- sõltuvushäired;
- immigrandid (*Eurybase the information ...*, 2007).

Mõistet hariduslikud erivajadused tõlgendatakse eri riikides väga erinevalt. Need erinevused on eelkõige seotud haldus-, rahastamis- ja tegevuseeskirjadega ega kajasta hariduslike erivajaduste esinemise ja liikide erinevusi riikides (Indikaatorid – kaasava hariduse..., 2005).

Hariduslike erivajaduste ühtse mõistmise ja klassifitseerimise puudumine on põhjuseks, miks valitseb erivajadustega laste hariduskorralduses ebamäärasus ning mis omakorda takistab õppetegevuse korraldamist ja rahastamist ning põhjustab lõppkokkuvõttes erivajadustega õpilaste ebavõrdset kohtlemist (Erivajadustega laste õppimisvõimalused, 2006).

Plado (2008) sõnul räägitakse küll erivajadustest, kuid mõeldakse selle all õpetamise ja kasvatuse eritingimusi, muudatusi õppesisus, õpitulemustes. Ratastoolilaps, kuulmis- või nägemispuudega laps, kõnepuudega laps, andekas laps, õpiraskustega laps, autistlik laps - kõik on hariduslike erivajadustega lapsed, kelle puhul põhikooli riiklikus õppekavas fikseeritud pädevuste saavutamine on võimalik vaid õppimistingimuste muutmisega, kuid vajalikud tingimused on igal konkreetsel juhul erinevad.

Käesolevas magistritöös käsitletakse hariduslike erivajaduste osa, kuhu kuuluvad tavakoolis õpiraskustega „Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava“ (RÕK), individuaalse õppekava (IÕK) või „Põhihariduse lihtsustatud (abiõppe) õppekava“ (LÕK) järgi õppivad lapsed (OECD klassifikatsiooni alusel rühmadesse B ja C kuuluvad õpilased).

1.1.1. Õpiraskused ja nende liigitamine.

Tavakoolis esineb hariduslikest erivajadustest kõige sagedamini õpi- ja käitumiskõrvadega õpilasi, seega tuleks abistamisel keskenduda eelkõige nende vajadustele (Plado, 2007). Käesolevas magistritöös on uurimise all õpiraskused. Sarnaselt hariduslike erivajaduste mõiste ühtse määratluse puudumisele, käsitletakse ka õpiraskuseid erinevate terminite ning liigitustega.

Õpiraskused võivad esineda nii kerge vaimse alaarengu kui ka eakohase arenguga lastel. Kõrgessaare (2002) andmeil määratlesid 1963. aastal Samuel Kirk ja James Gallagher õpiraskusi kui lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisprobleeme ning õpilase liigaktiivsust, mis pole põhjustatud vaimsest alaarengust, kuid aastal 1970. kirjeldas Vladimir Lubovski mõnevõrra sarnast nähtust, mida nimetas vaimse arengu peetuseks.

Rahvusvahelises haiguste klassifikatsioonis – RHK-10 (1993) käsitletakse õpiraskuseid õpivilumuste spetsiifiliste arenguhäiretena.

Õpiraskused on ajutalitluse või aju struktuuri neurobioloogilised hälbed, mis seostuvad inimese taju, mälu, mõtlemise ja kõnega (Kõrgessaar, 2002). Õpiraskustega õpilaste individuaalsus tuleneb sellest, et nende aju jõuab teave hüplikult, mistõttu on neil raske omandada õppematerjali koolis ettenähtud ulatuses. Ometigi on nad suutelised õppima ja võivad olla oma alal väga edukad (Sarkees-Wircenski & Scott, 1995).

Õpiraskuste liigitusi on erinevate autorite poolt ära toodud mitu, lähtudes õpiraskuste olemusest, tekkepõhjustest, ajalisest kestvusest, raskusastmest jne. Järgnevalt tuuakse ära mõned õpiraskuste liigitused, mis aitavad kaasa õpiraskuste olemuse paremale mõistmisele:

- **Ajutised ja püsivad**

Ajutisi õpiraskuseid võivad põhjustada puudumine koolist pikema aja vältel, sh spordilaagrites viibimine; väsimusseisundid tervisehäirete korral; probleemid perekonnas, sh lapse arengut soodustava keskkonna puudumine; lapse isiksuse, sh tema suhtlemise iseärasused; motoorne rahutus või vastupidi – pärsitud aktiivsus jne (Sunts, 2005).

Püsivateks loetakse selliseid raskusi, mis ei ole ületatavad tugiõppega või annavad seal vähese tulemuslikkuse ning õpiraskuste korrigeerimisse kaasatakse kooli logopeed ja/või parandusõppe õpetaja. Õpiraskused avalduvad lapse suulise ja kirjaliku kõne, arvutamisoskuse, arutlus- ja meenusoskuse, teabe otsimise ja struktureerimise ja/või vaimse tegevuse organiseerimise (orienteerumine ülesandes/situatsioonis, osatoimingute järjestamine, enesekontrolli) valdkonnas (*ibid*).

- **Keelelised ja mittekeelelised**

Keelelised raskused on seotud eelkõige raskustega lugemisel, hääldamisel ja rääkimisel. Mittekeelelised raskused seostuvad matemaatika, ruumitaju, silma-käe koordineerimise, tihti ka sotsiaalse ja emotsionaalse käitumisega (Oldham & Riba, 2005).

- **Õpiraskused ja õpihäired**

Õpiraskused on enamasti kergemat sorti ja ajutised ning neid saab korvata, toetades last selliste ainete õppimisel, milles mahajäämus on ilmnenud (Erivajadustega õpilaste kaasamine ..., 2009).

Õpihäired on tõsisemad ja püsivad, füüsilist, vaimset, käitumuslikku, suhtelist või psühhosotsiaalset laadi ning vajavad erimeetmeid või sobivat ravi. Häired on psühhokognitiivset laadi, õpilane ei omanda õpitavat piisaval tasemel (*ibid*).

- **Spetsiifilised ja üldised** (*Eurybase The Information...*, 2008).

Õpivilumuste spetsiifilised häired ilmnevad sageli koos teiste psüühikahäiretega (tähelepanu puudulikkuse või käitumishäire sündroom) või muude arenguhäiretega (mootorsete funktsioonide või kõne ja keele arengu spetsiifilised häired). Õpivilumuste arengu spetsiifilised häired ei ole ebasoodsate faktorite (vaimne alaareng, tõsised neuroloogilised puuded, nägemise või kuulmise korrigeerimatu puudulikkus, tundeeluhäired) mõju otsene tagajärg, kuid võivad esineda nendega samaaegselt (RHK-10 ..., 1993).

Õpivilumuste spetsiifiliste häirete alla ei kuulu hilisemas koolieas tekkivad õppimise probleemid seoses huvi kadumisega õppimise vastu, õpetamise halva kvaliteediga, tundeeluhäiretega või ülejõu käivate nõudmistega (*ibid*).

Õpiraskustest kõige enam levinud on: düsleksia, düsgraafia, düskalkuulia, düspraksia, hüperaktiivsus (Sarkees-Wircenski & Scott, 1995).

Õpiraskuste termini piiritlemine ja määratlemine on keeruline, kuna hõlmab erinevat liiki ja vormi häireid, mida võib liigitada erinevatesse kategooriatesse. Laialivalgusus termini mõistmisel teeb keeruliseks õpiraskustega õpilasele sobiva abivormi määramise.

1.1.2. Õpiraskuste tekkepõhjused.

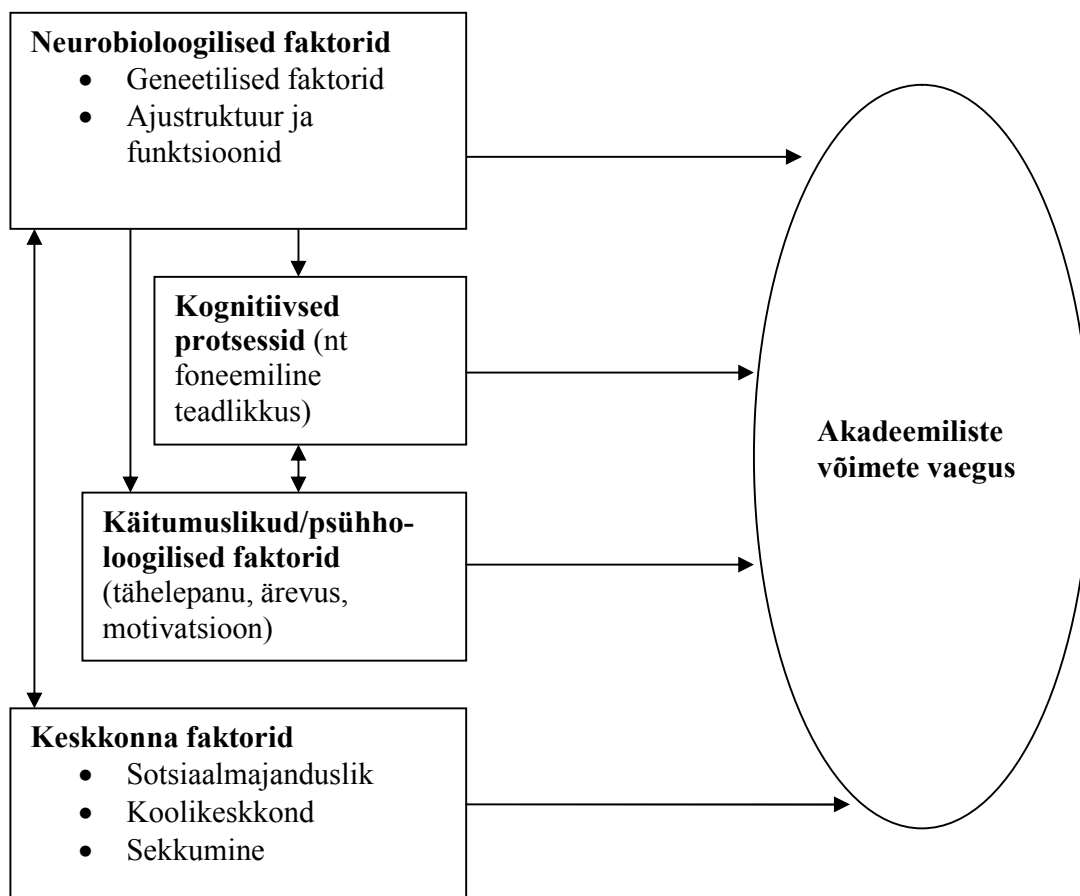
Õpiraskuste tekkimisel ei ole olemas ühte õiget seletust, seda võivad põhjustada paljud erinevad faktorid (Sarkees-Wircenski & Scott, 1995).

Hüpooteetilised õpiraskuste tekkepõhjused:

- kesknärvisüsteemi hälbed – ebanormaalne ajupoolkera sümmeetria, närvirakkude anomaalia aju osas, mis on seotud keelega;
- kesknärvisüsteemi kahjustused (lapse sünniga seoses) -
 - prenataalne periood: ema alkoholism, suitsetamine, narkootikumide tarvitamine;
 - perinataalne periood: enneaegsus, hapnikupuudus, komplikatsioonid sünnitusel;
 - postnataalne periood: peatrauma, kõrge palavik, meningiit, ajukahjustus löögi tagajärjel;
- geneetilised tegurid – lugemisraskustel võib olla tugev geneetiline põhjus;
- keskkonna tegurid – keskkonna mürgid (nt plii või teised raskemetallid);

- biokeemilised tegurid – tasakaalutus neurotransmitterites – info ülekande häire ühelt närvirakult teise (Reid & Lienmann, 2006).

Õpiraskuste tekkepõhjuseid on erinevaid, lisaks avaldavad lapse vaimsele võimekusele mõju erinevad tegurid, mis omakorda mõjutavad teineteist. Erinevad põhjused ning nende omavaheline koostoime mõjutab õpiraskustega õpilase toimetulekut koolis. Erinevate muutuste mõju akadeemilistele tulemustele on analüüsinud Fletcher jt (2007) vaata joonis 1.



Joonis 1. Erinevate muutuste mõju akadeemilistele tulemustele (Fletcher *et al.*, 2007) põhjal

Kognitiivsete protsesside tasand hõlmab lapse iseloomujooni, karakteristikat, sealhulgas tunnetuslike protsesside sisu (nt kiire häälikute nimetamine/lugemine), mis otseselt määravad akadeemilise võime puudujäägi (nt sõna tundmine ja soravus) või tugevuse. Akadeemiliste teadmiste esitlemine või kasutamine on mõjutatud ka psühholoogilises alas olevatest psühholoogilistest ja käitumuslikest faktoritest, nagu seda on motivatsioon, sotsiaalsed oskused/võimed, käitumuslikud probleemid, hõlmates

ärevust, depressiooni. Kognitiivsete protsesside ja käitumusliku/psühhosotsiaalse faktori toime on vastastikkune - tunnetuslikud raskused võivad kaasa tuua probleeme näiteks tähelepanuga ja sotsiaalsete oskustega (Fletcher *et al.*, 2007).

Teine osa kirjeldab neurobioloogiliste ja keskkonnafaktorite vastastikust mõju. Neurobioloogilised mõjutegurid hõlmavad erinevaid neuroloogilisi ja geneetilisi allikaid, mis põhjustavad akadeemiliste oskuste puudujääke, kas siis mõjudes lapse iseloomuomadustele või otse akadeemilistele võimetele. Keskkonnafaktorid sisaldavad sotsiaalseid ja majanduslikke olusid, koolikeskkonda ja erinevad sekkumisviise. Neurobioloogilise ja keskkonna faktori toime on vastastikkune (*ibid*).

Õpiraskuste puhul on sagedane, et ebasoodsaid pärilikke eeldusi võimendab ebasoodus arengukeskkond (Kõrgessaar, 2002).

Peamised õpiraskused tulenevad järgnevate mõjude kombinatsioonidena Westwoodi järgi (viidatud Chan, 1998; Cheng, 1998; MacMillian and Siperstein, 2002; Westwood, 2003) ning Smith, Cowie, Blades (2008) põhjal:

Kooliga seotud tegurid

- ebavõrdne või ebasobiv õpetamine;
- asjakohatu ja ebaotstarbekas õppeprogramm;
- ebasobiv õpikeskkond;
- halvad suhted õpilase ja õpetaja vahel;
- koolist puudumine.

Mittestimuleeriv või stressitekitav kodune olukord

- halb sotsiaalmajanduslik olukord;
- tervislikud probleemid;
- usalduse kaotus;
- kehv toitumus.

Emotsionaalsed häired

- emotsionaalsed probleemid;
- käitumisprobleemid.

Intellektipuue

- madal intelligentsitase;
- tajukahjustused;
- spetsiifilised informatsiooni tajumise raskused.

Füüsiline seisukord

Tekkinud õpiraskustel ei pruugi alati olla ühte kindlat põhjust, sageli tekivad raskused erinevate põhjuste kombinatsioonidena ning erinevate tegurite mõjul, mis muudab vajaliku abi määramise veelgi raskemaks.

Vahel ei ole vanemad ja teised lapsega kokkupuutuvad isikud teadlikud lapse õpiraskuste tegelikest põhjustest ja tõlgendavad seda kui laiskust, distsipliinitust, jonnakust või öeldakse, et laps on lihtsalt ära hellitatud (Sarkees-Wircenski & Scott, 1995).

Õpiraskuste tegelike põhjuste välja selgitamata jätmise võib tekitada probleeme õige õpiabisüsteemi rakendamisel lapse aitamiseks. Seega peaks õpiraskustega kokku puutudes paralleelselt abi osutamisele kindlaks määrama ka põhjused, mis takistavad õpilasel tavaprogrammiga toimetulekut.

Keskkonnafaktor, mille üle õpetajad omavad enim kontrolli, on õpetamismeetod. Tõenäoline on, et kui meetodid ei ole õpilasele sobivad, huvitavad ja võimetekohased ning kui need ei sobi hästi õppetunni tüübiga, tekivadki õpiraskused (Westwood, 2004).

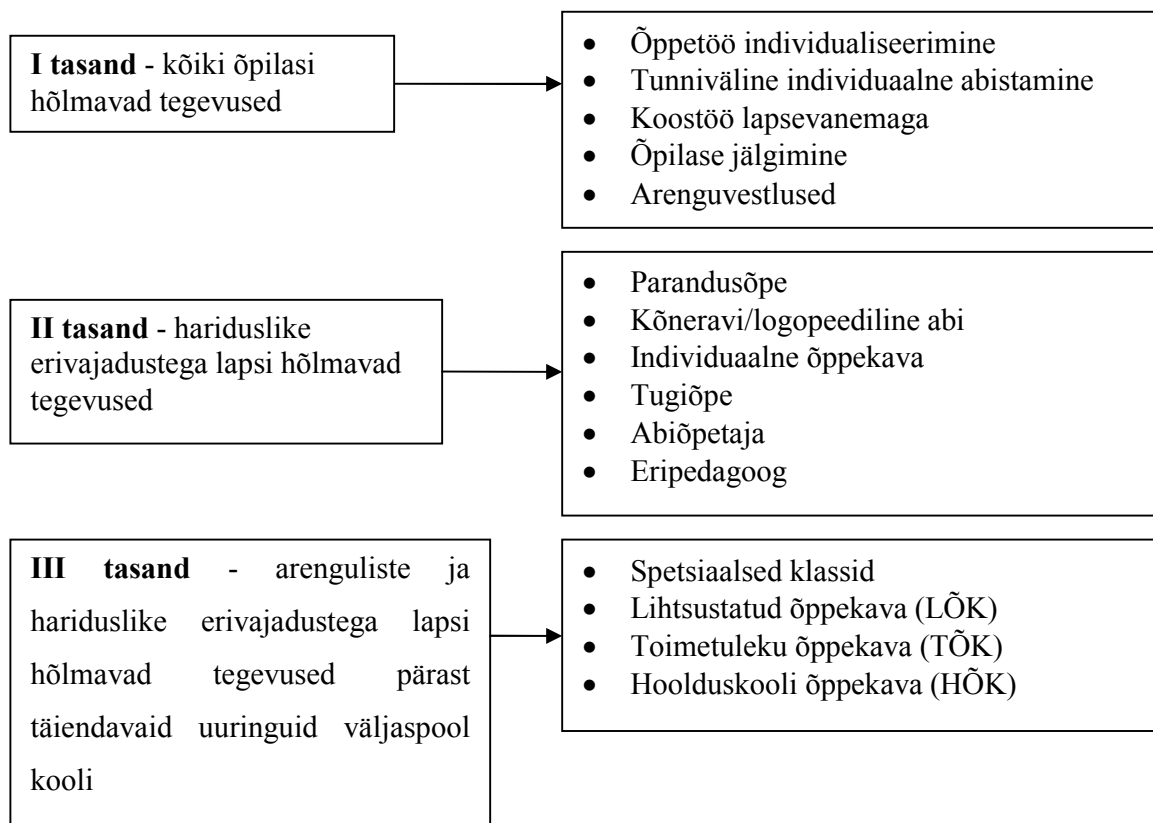
1.2. Õpiabisüsteemide olemus ja rakendamine

Hariduslike erivajadustega laste, sealhulgas õpiraskustega õpilaste paremaks toimetulekuks tavakooli õpikeskkonnas on Eesti Vabariigi seadusandlusega ette nähtud rida õpiabisüsteeme. Nende rakendamine iga üksiku kooli juures jääb aga suuresti kohaliku omavalitsuse ning kooli juhtkonna otsustusallasse.

Eesti Vabariigi haridusseaduse kohaselt peab tagama kohalik omavalitsus keha-, kõne-, mee- ja vaimupuuetega ning eriabi vajavatele inimestele sobivad tingimused õppida elukohajärgses koolis. Vastavate tingimuste puudumisel tagavad riik ja kohalik omavalitsus õigusaktides ettenähtud korras ja tingimustel neile õppimisvõimalused selleks loodud õppeasutustes. Õppe- ja kasvatusasutuse tüüp või õppevorm soovitatakse erivajadustega inimestele meditsiiniliste, psühholoogiliste ja pedagoogiliste uuringute põhjal (Eesti Vabariigi haridusseadus, 1992).

Hariduslike erivajadustega lapse õpetamine tavaklassis ilma vajaliku eriõpetuseta pole mitte lapse integreerimine, vaid kuritegelik õpetamata ja arendamata jätmise (Tamm, 2009).

Iga õpilase individuaalse arengu toetamine võib koolis toimuda tinglikult kolmel tasandil (vt joonis 2).



Joonis 2. Õpilase individuaalse arengu toetamise etapid (Kivirand, 2007 alusel)

I tasandil on õpilase toetamisel võtmeisikuks õpetaja. Tegevused sel etapil ei keskendu abivajajatele eraldi, vaid kaasavad kõiki õpilasi. Õpetaja ülesandeks on õpilase arengu jälgimine ja kirjeldamine, vastavalt vajadusele õppetegevuse diferentseerimine ja individualiseerimine ning lapsevanema nõustamine ja juhendamine.

Õpilase individuaalse arengu toetamisvõimalused koolis on:

- õppetöö individualiseerimine, diferentseerimine/modifitseerimine klassi tasandil;
- lapse tunniväline individuaalne abistamine klassi- või aineõpetaja poolt;
- koostöö lapsevanemaga, tema nõustamine; võimetekohase huvitegevuse soovitamine jne.

Õpioskustele lisaks tuleb jälgida õpilase huve ja motivatsiooni, tunnetustegevust, sotsiaalseid oskusi, emotsionaalset seisundit ja käitumist koolis (Kivirand, 2007).

II tasand – hariduslike erivajadustega lapsi hõlmavad tegevused. Õpetaja ja/või erispetsialist hindavad õpilase arengutaset, selgitamaks välja õpilase erivajadused. Selle tulemusena rakendatakse õpilase arengut toetavaid tugiteenuseid.

Hariduslike erivajaduste väljaselgitamiseks kasutatakse vajadusel:

- pedagoogilis-psühholoogilist uuringut;
- lapse käitumise vaatlust eri olukordades ja erinevas keskkonnas;
- last ja tema kasvukeskkonda puudutava lisateabe koondamist;
- lapse meditsiinilisi uuringuid jne (Kivirand, 2007).

Juhul, kui õpilasele pole põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava täitmine tugiteenustele vaatamata jõukohane, siis võib talle paremini sobida põhikooli lihtsustatud (abiõppe) riiklik õppekava või toimetuleku riiklik õppekava (Tiirmaa, 2007).

III tasand – arenguliste ja hariduslike erivajadustega lapsi hõlmavad tegevused pärast täiendavaid uuringuid väljaspool kooli.

Õppenõukogu suunab õpilase nõustamiskomisjoni, kui õpilasel on õpiraskused ja koolipoolse õpiabi võimalused on ammendatud, kuid õpilane ei ole õpiraskustest üle saanud. Kui õpilasel on õpiraskused, on kool enne nõustamiskomisjoni suunamist kohustatud:

- rakendama õpilasele järeleaitamist ja õpiabi (juhendid individuaalseks tööks, konsultatsioonid, individuaalne õppekava, kõneravi, parandusõpe);
- jälgima lapse arengut haridus- ja teadusministri määrusega kinnitatud vormikohase õpilase vaatluse kaardi alusel (Erivajadustega õpilaste nõustamiskomisjoni ..., 2006).

Võimetekohase õppekava ja/või vajalikud arendamis- ning õppimistingimused määrab õpilasele maakonna/linna nõustamiskomisjon. Linna/vallavalitsusega koostöös luuakse koolis võimalused õpilase võimetekohase õppekava ja vajalike tingimuste rakendamiseks, sh eriklassid (Kivirand, 2007).

Vastavalt lapse õpiraskustele on vaja määrata õpiabisüsteem, mis tema arenguvajadusele kõige paremini vastab.

Oluline on õpetada last tema potentsiaalses arenguvallas, mil laps suudab ülesandeid täita abiga. Õpitav peaks olema jaotatud võimalikult suureks hulgaks osatoiminguteks, mille käigus toimub õpetamine väikeste sammude kaupa (Karlep, 2002).

Tugisüsteemide rakendamine peab tagama, et õpilane saab jagu õpiprobleemidest ja on õige õppekava korral suuteline edaspidi jätkama õpinguid vähemalt rahuldavalt (Tamm, 2009).

Õpiabisüsteemidest on käesolevas magistritöös põhjalikuma vaatluse all järgmised ametlikult deklareeritud õpiabisüsteemid, mille rakendamist õpiraskuste ületamiseks enne

õpilase nõustamiskomisjoni suunamist sätestab haridusministri 2. juuli 1999. aasta määrus nr 43: parandusõpe, kõneravi/logopeediline abi, individuaalne õppekava ja konsultatsioonid/tugiõpe (Erivajadustega õpilaste..., 2006).

1.2.1. Tugiõpe.

Tugiõpe koolis omab laiemat ja kitsamat tähendust. Laiemas tähenduses võib tinglikult tugiõppeks nimetada kõiki koolis pakutavaid tugisüsteeme ja nende rakendamist õpilaste hariduslike erivajaduste toetamiseks ning õpiraskuste ületamiseks (logopeediline abi, parandusõpe jne).

Tugiõpe on õpilastele antav esmane õpiabi, mida teostavad klassi ja/või aineõpetajad vastavalt koolis kehtestatud reeglitele. Rakendatakse ajutiste õpiraskustega laste abistamiseks, mis eeldab kiiret õpiraskus(t)e ületamist või likvideerimist (Raudik, 2008).

Kitsamas tähenduses on tugiõpe klassi- või aineõpetaja poolt osutatav abi, kõrvaldamaks ajutisi raskusi või tekkinud lünki õppimisel, mille tunnid toimuvad järeleaitamis- või konsultatsioonitundidena. Tugiõppe tundides saab õpetaja individuaalset lähenemist rakendades aidata õpilasel saavutada nõutavaid õpitulemusi. Tehtav töö jääb õpetaja üldtööaja raamesse ja eraldi tasustamist selle eest ette nähtud ei ole (Sunts, 1998).

Tugiõpet saab ajutiste õpiraskuste ületamiseks rakendada lapse arengu toetamise kõigil etappidel. Tulemuse puudumisel või õpiraskuste püsimisel rakendatakse vajadusel lisaks teisi õpiabi vorme.

1.2.2. Parandusõpe.

Parandusõppe eesmärk on toetada põhikooli 1.–9. klassi õpilase arengut tulenevalt tema hariduslikest erivajadustest ja võimaldada tal saavutada põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava nõuetele vastavaid õpitulemusi. Parandusõppe tunnid on ette nähtud „Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava“ järgi õppivatele spetsiifiliste õpivilumuste hälvetega, mootorika ning segatüüpi arenguhälvetega, nägemis- või kuulmishälvetega õpilastele. Parandusõppe tunnid on ette nähtud ka neile 1. ja 2. klassi õpilastele, kes vaatamata klassi- ja aineõpetajate abile ja nõustamisele ei suuda täita õppekava nõudeid või vajavad õpioskuste ja -harjumuste kujundamiseks toetavat õppekorraldust. Õpilastele, kelle õpetamine toimub ”Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava (abiõppe õppekava)”

või ”Toimetuleku riikliku õppekava” alusel, parandusõpet ei rakendata (Parandusõpperühma töökorralduse ..., 1999).

Parandusõpet rakendatakse I kooliastmes kuni neli tundi nädalas, II kooliastmes vähemalt kolm tundi nädala ja III kooliastmes vähemalt kaks tundi nädalas. Parandusõpperühma täituvuse piirnorm on kuus õpilast ning ühte rühma võivad kuuluda lapsed erinevatest klassidest (*ibid*).

Selles tunnis toimub õpilaste psüühiliste protsesside, tunde- ja tahtevalla ning õpioskuste arendamine, seega on oluline korrektsiooniline suunitlus. Arendamist võivad vajada:

- taju (nt tähekujude tajumine, mis võib olla lugemisraskuse põhjuseks);
- tähelepanu (õpilasel võtab tööülesande juurde asumine või selle täitmine kaaslastega võrreldes rohkem aega);
- mälu (pikaajalise mälu nõrkus takistab uute teadmiste omandamisel seoste loomist olemasolevaga, mõistmine võib jääda puudulikuks ja uus teadmine ei kinnistu);
- mõtlemine (olulise info eristamise raskus ebaolulisest võib olla takistuseks tekstülesannete lahendamisel);
- kõne ja suhtlemine (piiratud sõnavara, sõnatähenduste ebatäpsus jne raskendab lapse nii kirjalikku kui ka suulist eneseväljendust);
- tunde- ja tahtevald (uute teadmiste omandamise vajaduse tunnetamiseks on vajalik esmalt luua õpimotiiv);
- psühhomotoorika (keskendumiskäigud, ühelt tegevuselt teisele ümberlülitumine);
- enesehinnang, hoiakud (õige lahenduskäigu leidmist ja kasutamist pärsib ebaadekvaatne enesehinnang ja olukorra hindamine) (Juurikas & Teemägi, 2007).

Neare (2007) sõnul peab parandusõppe tundide ettevalmistamisel ja planeerimisel järgima seaduspärasust, et esmalt tuleb õpilasel uus õppematerjal tajuda, seostada see juba tuttavaga, analüüsida, sünteesida, jätta meelde ja aktiivselt uuel tasandil kasutada. Tunnis on võtmeisikuks alati õpetaja ja tema veendumus, et kindel ja hea tunni struktuur tagab laste osalemise ja kaasatöötamise tunnis.

Parandusõppe tunnis on oluline:

- õpimotivatsiooni loomine (mängulised tegevused);

- tegevuse eesmärgistamine (probleemide püstitamine);
- väsimuse ennetamine (regulaarsed puhkepausid, tempo valik vastavalt õpilase võimetele);
- kõne aktiivne lülitamine õppeprotsessi (oma ja kaaslaste tegevuse kommenteerimine);
- materjali jõukohasus (raskusastme järkjärguline tõstmine);
- õpitoimingute jaotamine operatsioonideks;
- vaimsete toimingute omandamise etappide arvestamine (nt ülesandest kujutluse loomine, tegevuse omandamine esemetega, tegevuse saatmine väliskõnega, tegevuse üleviimine sisekõnele, tegevuse automatiseerumine);
- individuaalne lähenemine (igale õpilasele antakse ülesanne vastavalt tema suutlikkusele);
- positiivne tagasiside (kiitmine, tunnustamine);
- vanemate teadmiste aktualiseerimine (uute ja vanade teadmiste omavaheline seostamine) (Juurikas & Teemägi, 2007).

Parandusõppe tundide läbiviimisel on väga oluline jälgida, et tund ei muutuks järeleaitamistunniks konkreetse õppeaine raames. Kõige olulisemal kohal parandusõppes peaks olema kognitiivsete protsesside korrigeerimine ja arendamine.

1.2.3. Logopeediline abi/kõneravi.

Logopeediline abi on tavakoolides enam rakendatud õpiabi (Sunts, 1998).

Logopeediline töö eeldab vähemalt kolme liiki pädevust: keele ja selle funktsioneerimise tundmine, inimese ja isiksusega seotu mõistmine ning vahendamispädevus. Logopeediline töö on pedagoogiline tegevus, mille olemus ei sõltu logopeedi töökohast, finantseerijast ega sellest, kas diagnoosi on pannud arst või logopeed (Padrik, 2005).

Logopeedi töö eesmärgiks on kommunikatsioonivõime – suulise ja kirjaliku kõneloome ja mõistmisoskuse ning mitteverbaalse suhtlemise parandamine ja/või arendamine. Logopeedi põhilisteks tööülesanneteks on kõnepuute väljaselgitamine, ennetamine, kõrvaldamine, leevendamine või kompenseerimine ning kõnepuudega isiku, tema lähedaste ja teiste erialade spetsialistide nõustamine (Logopeedi kutsestandard, 2004).

Lisaks suulise ja kirjaliku kõnega tegelemisele on logopeedi ülesanne ka lapse psühholoogiliste protsesside arendamine, sest tajude, mälu ja mõtlemise areng mõjutab otseselt kõne arengut. Kõnetegevuses on oluline roll ka mootorikal ning tähelepanul, mistõttu peab logopeed tegelema ka nende valdkondadega, mis osaliselt kuuluvad parandusõppe alla (Viks, Pormeister & Raudsepp-Alt, 2007). Mõnedes koolides tegelevad logopeedid ka parandusõppetundide läbiviimisega ning tihti on need tööloigud omavahel läbipõimunud (Sunts, 1998).

Logopeed annab koolis kõneravi tunde lastele, kellel on probleeme suulise ja/või kirjaliku kõnega ning tegeleb nende kõne arendamisega individuaalselt ning rühmaõppes. Logopeedi ülesandeks on ka kooli tulevate laste kooliküpsuse hindamine (Viks, *et al.*, 2007).

1.2.4. Individuaalne õppekava.

Individuaalne õppekava on hariduslike erivajadustega õpilase jaoks koostatud õppekava, mis loob tingimused võimetekohaseks õppimiseks ja arenemiseks. Individuaalne õppekava koostatakse õpilasele, kelle õpi- ja käitumisraskused, terviserikked, puuded või pikemaajaline õpikeskkonnast eemal viibimine põhjustab olulisi raskusi töötada oma klassikaaslastega samal ajal samas ruumis või vastavale klassile koostatud töökava alusel. Individuaalse õppekava koostamine on lubatud mis tahes kooliastmes ja mis tahes riikliku õppekava järgi õppivale õpilasele. Individuaalse õppekavaga määratakse vastavalt vajadusele kas vähendatud või kõrgendatud nõudeid õppesisule ja õpitulemustele ühes või mitmes aines või õppekava üldosa pädevuste osas esimeses kuni kolmandas kooliastmes; erisused õppekorralduses või õppevara, ruumi- ja inimressursi kaasamise vajadus ja põhimõtted (Individuaalse õppekava järgi õppimise kord, 2004).

Individuaalse õppekava koostamisel ja rakendamisel on neli etappi:

1. Õpilase vaatlus ja kirjeldamine.
2. Õpilepingu sõlmimine. Õppetöö kohandamise üldtingimused ja kaugemad eesmärgid.
3. Õpilase individuaalsed õppekavad, nende sisuline täitmine ja tulemuste hindamine.
4. Lapse enda ja temaga tegelevate spetsialistide ülesannete jaotus ja koostöö (Erg, *et al.*, 2002).

Klassi ainekavaga võrreldes sisaldab IÕK vähemalt järgmisi täiendavaid andmeid:

- lapse oskuste ja teadmiste kirjeldus ainelõikude kaupa - eeloskuste tase, materjali jõukohasus, abivajadus õppeülesannete sooritamisel;
- õpetava materjali sisu kirjeldus – raskusastme ja mahu erinevus klassi ainekavaga võrreldes;
- kasutatava metoodika kirjeldus – erinevus üleklassitöös kasutatavaga, eriabivahendid;
- ühe või teise oskuse (teema) õppimiseks planeeritav aeg;
- hindamiskriteeriumid (Kontor, 2005).

Individuaalse õppekava negatiivseks küljeks on, et õpetajal on suures klassis keeruline mitmel tasandil õppetööd organiseerida. Hariduslike erivajadustega laps vajab pidevat juhendamist, tähelepanu ja erisugust metoodikat (Erikson & Paide, 2006).

IÕK rakendatakse õpilase individuaalse arengu I ja II tasandil, kus määratletakse õpilase individuaalsed erinevused. Vajadusel rakendatakse õpilase arengu toetamiseks individuaalset õppekava.

1.2.5. Spetsiaalsed klassid.

Eriklasside moodustamise kooli juurde otsustab kooli pidaja. Haridus- ja Teadusministeerium või valla- või linnavalitsus moodustab vajadusel riigi- või munitsipaalkoolis järgmised klassid: 1) keha-, kõne-, meelevuete ja psüühikahäiretega laste klassi; 2) tasandusklassi õpiraskustega laste õpetamiseks; 3) abiklassi kerge vaimupuudega laste õpetamiseks; 4) toimetulekuklassi mõõduka vaimupuudega laste õpetamiseks; 5) hooldusklassi raske ja sügava vaimupuudega laste õpetamiseks „Põhikooli ja gümnaasiumi seadus”, 1993).

Tasandusklassi võetakse vastu õpilasi, kellel on:

- 1) õpivilumuste spetsiifilised häired;
- 2) segatüüpi spetsiifilised arenguhäired;
- 3) motoorika spetsiifilised arenguhäired;
- 4) pervasiivsed arenguhäired;
- 5) hüperkineetilised häired;
- 6) kerged orgaanilised psüühikahäired;
- 7) raskekujulised tundeelu ja suhtlemise häired.

Tasandusklassides toimub õpe põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava alusel koostatud kooliõppekava järgi. Tasandusklassi täituvusepiirnorm on 16 õpilast (Erilasteaeda (erirühma), sanatoorsesse kooli ..., 2005).

1.2.6. Lihtsustatud õppekava.

„Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava (abiõppe õppekava)” aluseks on „Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava”. Erinevused on tingitud abiõpet vajavate õpilaste arengu iseärasustest. Õppekava moodustab üldharidusliku terviku, keskendub suuremal määral elementaaroskuste ja elus iseseisva toimetuleku kujundamisele. Peamised erinevused on õppekava korrigeeriv suunitlus ja lihtsustatud ainekavad (suuremal määral elementaaroskusi, keskendatus elus iseseisva toimetuleku oskuse omandamisele). Õppekorralduses ja õppesisu valikul arvestatakse õpilaste võimeid ja teisi individuaalseid iseärasusi, samuti rahvuslikke, piirkondlikke, vanuselisi ja soolisi iseärasusi (Põhikooli lihtsustatud riiklik..., 2002).

Põhikooli lihtsustatud riiklikus õppekavas ja igapäevastes koolisuhetes peetakse oluliseks samu humanistlikke seisukohti, mida püstitab Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. Enim pööratakse tähelepanu sallivusele teistsugususe suhtes ning kaaslaste erivajaduste mõistmisele. Õppekava taotleb kõigi õpilaste arengu korrigeerimist: laste arengupuute ületamiseks ja/või vähendamiseks rakendatakse spetsiifiliste pedagoogiliste vahendite arendavat süsteemi. Korrigeeriva õpetamise tulemusel toimivad ajus kompensatsioonimehhanismid - kujunevad seni puuduvad funktsionaalsüsteemid või muutub ja täiustub kahjustatud (alaarenenud) süsteemide talitlus. Eesmärgiks on arendada-taastada organismi funktsioonid sotsiaalselt rahuldava tasemeni - (re)habiliteerida abiõppele suunatud õpilane. Õppetöö kavandamisel ja klassiga töötades arvestatakse nii klassi tervikuna kui ka puude struktuurist tulenevaid õpilasarühmi klassis ja iga õpilast individuaalselt. Õppeülesanded valitakse potentsiaalset arenguvaldkonda arvestades: nõuavad pingutust, kuid abi korral on jõukohased (*ibid*).

Plado (2010) on öelnud, et „riiklikust õppekavast erinevad õppekavad pole mõeldud laste alavääristamiseks, kiusamiseks. Väga lihtne on liikumispuude puhul selgeks teha ratastooli vajalikkust. „Ratastooliks” nendele lastele, kel puudub kõrge akadeemiline võimekus, ongi jõukohane õppekava, mille toel edasi liikuda” (lk 16).

Hariduslike erivajaduste ja õpiraskuste mõiste määratlemise laiapiirilisus ning tekkepõhjuste ebaselgus muudavad raskeks abivajavale õpilasele sobiliku õpiabisüsteemi

leidmise. Õpiraskuseid seostatakse kerge vaimse alaarenguga, kuid neid võib esineda ka normintellektiga lastel.

Õpiraskuseid liigitatakse lähtuvalt nende olemusest, tekkepõhjustest, ajalisest kestvuses ja raskusastmest. Õpilasel esinev õpiraskuse vorm/liik tingib ka temale vajaliku õpiabisüsteemi. Õpilase individuaalse arengu toetamiseks peab õpetaja teadma, milliseid õpiabisüsteeme on võimalik koolis pakkuda ning millised on nende rakendamise alused.

Järgnevas magistritöö osas selgub, milliseid õpiabisüsteeme Järvamaa koolides rakendatakse ja kuidas õpetajad mõistavad konkreetsete õpiabisüsteemide olemust, milliseid õpiabisüsteeme loetakse seni kõige tulemuslikemateks, millised on õpetajate arvates peamised probleemid seoses õpiabisüsteemide rakendamisega ning kuidas õpetajad hindavad oma ettevalmistust töötamaks õpiraskustega lasega.

2. Uurimuse metoodika ja valim

2.1. Uurimuse eesmärk, hüpoteesid ja metoodika

Koolis puutuvad õpetajad igapäevaselt kokku lastega, kellel on erinevaid probleeme õpitulemuste saavutamise ja riiklikus õppekavas ette nähtud ulatuses. Tekkinud probleemide ja puudujääkide korvamiseks on koolidel võimalik rakendada tugisüsteeme. Iga lapse individuaalsete vajadustega arvestava toe pakkumiseks või lapsevanema nõustamiseks on tegevõpetajal väga oluline teada, mida pakutavad õpiabisüsteemid sisuliselt tähendavad.

Magistritöö eesmärgiks oli anda ülevaade haridusseadusega kehtestatud õpiabisüsteemide rakendumisest Järvamaa koolides ning analüüsida Järvamaa õpetajate arvamust õpiabisüsteemide olemusest.

Toetudes antud töö teoreetilisele osale, töö autori isiklikule arvamusele ja kogemusele ning arutelule autori kooli õpiabiüsteemide spetsialistiga, püstitati järgmised hüpoteesid:

- algklasside õpetajad suhtuvad hariduslikesse erivajadustesse mõistvamalt kui põhikooli aineõpetajad;
- erinevad tegurid (raha, aeg, vahendid jne) on seotud õpiabisüsteemide rakendamisega koolides;
- õpetajad vajavad täiendkoolitust õpiraskustega laste õpetamiseks.

2.2. Valim

Järvamaal on 22 üldhariduskooli, millest 7 keskkooli/gümnaasiumi, 11 põhikooli, 1 lasteaed-põhikool ja 3 lasteaed-alkooli. Lisaks neile on 2 kooli hariduslike erivajadustega lastele. Antud töös analüüsitakse õpiabi osutamist I, II ja III kooliastmes. Uuringust jäeti välja lasteaed-põhikool, lasteaed-alkoolid ning hariduslike erivajadustega laste koolid.

Vanuselisel moodustati 5 rühma: kuni 29; 30 - 39; 40 – 49; 50 – 59; üle 60 aasta vanused õpetajad. Uuringusse kaasati valimkoolidest 10 õpetajat, igast vanuseastmest

võimalusel kaks - tähestikulises järjekorras esimene ja teine õpetaja. Vastava vanuseastme esindajate puudumisel jaotati ankeedid lähima vanuseastme õpetajatele.

Valimi moodustamisel ei arvestatud muude kriteeriumitega.

Uurimuse läbiviimiseks jagati ankeedid laiali 150 õpetajale 15 koolist, igast koolist 10 õpetajale. Tagasi saadi 110 täidetud ankeeti.

Poolstruktureeritud küsimustega intervjuud viidi läbi erinevate Järvamaa koolide õpetajatega uurija isiklike kontakte kasutades. Valimi moodustamisel otsustati kasutada nimetatud valimi moodustamise tehnoloogiat, kuna tuttavama inimesega vesteldes on õhkkond pingevabam ning arvamused loodetavasti avameelsemad. Valimisse kaasati erineva vanusegrupi õpetajad, saamaks uurimusse illustreerivaid näiteid erineva vanusega subjektide arvamustest (lähtuvalt ankeedist moodustusid vanuserühmad järgnevalt: kuni 29 a; 30-39 a; 40-49 a; 50-59 a; üle 60 a). Konfidentsiaalsuse tagamiseks muudeti õpetajate nimed. Intervjuud viidi läbi 5 tegevõpetajaga (igast vanuserühmast 1). Intervjueeritavaga nr 2 (Riina) viidi intervjuu läbi pilootintervjuuna. Uuringus osalejate taustaandmed on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Intervjueeritavate taustaandmed

Jrk. nr	Nimi	Vanus aastates	Sugu	Haridus	Töö-staaž aastates	Õpetatav õppeaine
1.	Rita	28	Naine	Algklasside õpetaja	6	Algklasside õpetaja
2.	Riina	34	Naine	Muu kõrgharidus ja õpetajakoolitus	7	Eesti keele ja inglise keele õpetaja
3.	Mai	49	Naine	Algklasside õpetaja	22	Algklasside õpetaja
4.	Jaanika	57	Naine	Defektoloogia (eripedagoog)	35	Algklasside õpetaja
5.	Bruno	60	Mees	Ajaloo õpetaja	40	Ajaloo õpetaja

2.3. Uurimuse protseduur

Ankeet

Uurimuse empiiriline osa viidi uurimuses osalenud Järvamaa koolides läbi perioodil september – detsember 2009.

Teemakohasele kirjandusele, isiklikele kogemustele ning uurija kooli õpiabisüsteemide spetsialisti arutlusele tuginedes valminud pilootankeedi täitsid kaks tegevõpetajat. Analüüsi järgselt sisuliselt olulisi muudatusi ankeeti sisse viia vaja ei

olnud, täiendatud ja parandatud ankeet (vt lisa 1) toimetati valimkoolidesse. Ankeetidega oli kaasas kaaskiri ja juhend ankeetide levitamise kohta koolides, samuti nõuded konfidentsiaalsusnõuete täitmise osas. Ankeedid tagastati koolijuhtide poolt suletud ümbrikutes. Mittevastajatele saadeti korduskirjad. Vajadust uurija poolt koole isiklikult külastada ei olnud.

Ankeedi tulemuste analüüsist lähtuvalt valmistati ette pilootintervjuu, mille vastuseid arvestades koostati küsimustik intervjuuks. Analüüsiti ankeetküsitlusest saadud andmeid, mille alusel otsustas uurija, milliste õpiabisüsteemide rakendamise olemust ja õpetajate poolset suhtumist kvalitatiivselt uurima hakatakse. Valituks osutusid ankeetidest lähtuvalt kolm kõige enam koolides rakendatavat tugisüsteemi.

Intervjuu

Intervjuud (piloointervjuu ja seejärel intervjuud) viidi läbi õpetajate töökohtadel. Enne intervjuud tutvustati ennast ja uurimuse eesmärki. Intervjuu läbiviimiseks arvestati umbes üks tund (keskmiselt kulus aega 45 minutit). Intervjuu litereeriti ja anti seejärel õpetajatele ülevaatomiseks ja kontrollimiseks ning vajadusel täiendamiseks. Intervjuud ja nende analüüs viidi läbi ajavahemikus jaanuar – märts 2010.

2.4. Mõõtevahendid

Andmekogumismeetoditena kasutati antud uurimuses intervjuud ja ankeeti. Kombineeritud uurimust õpiabisüsteemide toimimise kohta on kasutanud ka Almog ja Schechtman (2007).

Ankeet

Koostati avatud, poolsuletud ja suletud küsimustega pilootankeet, mida eeltestiti, selgitamaks välja kitsaskohad. Lisaks vastustele arvestati ka vastajate soovitusi ja arvamusi küsimuste kohta. Pilootankeedi täitjaks olid kaks tegevõpetajat. Pilootankeedi vastuseid lõppraportis eraldi ei kajastata, neid kasutati ankeedi lõppversiooni väljatöötamiseks. Olulisi muudatusi küsimustikus pilootankeedi täitmise järel sisse viia vaja ei olnud.

Pilootankeedist lähtuvalt koostati avatud, poolsuletud ja suletud küsimustest koosnev ankeet. Ankeedis olid kajastatud järgmised teemavaldkonnad:

- taustaandmed;
- õpiabisüsteemide olemus ja rakendamine;
- probleemid ja soovitused.

Avatud küsimuste eesmärgiks ankeedis oli koguda informatsiooni teema täpsustamiseks. Ankeedi avatud küsimuste andmetöötlusel kasutati nii kvantitatiivseid kui kvalitatiivseid meetodeid.

Ankeedi reliaablust kontrolliti *Cronbachi α* -ga ja saadi tulemuseks 0,634, mis näitab ankeedi küsimuste madalale seotusele. Ankeedi reliaabluse leidmisel jäeti analüüsist välja ankeedi lahtised alaküsimused ning madala seotuse tõttu küsimus nr 11. Kaaluti reliaabluse leidmist ka alaplokkide kaupa, kuid kontrollküsimuste ja küsimuste üldarvu vähesuse tõttu sellest loobuti.

Intervjuu

Pilootintervjuu viidi läbi ühe uuritavaga, et katsetada intervjuu sobivust teema uurimisel; täpsustamaks uurimisküsimusi ja leidsid küsimuste uusi varjundeid. Pilootintervjuu viidi läbi poolstandardiseerituna ehk poolstruktureerituna – osa küsimusi muutus, täpsustus või laienes intervjuu käigus. Kasutati lahtisi küsimusi. Pilootintervjuu andis võimaluse intervjuu läbiviimist harjutada ja katsetada andmete tõlgendamise oskusi. Intervjueeritavate taustaandmed selgitati välja enne intervjuu käiku.

Intervjuu temavaldkonnad:

- õpiabisüsteemide olemus;
- intervjueeritavate suhtumine antud õpiabisüsteemidesse;
- probleemid ja soovitused.

Ankeetküsitluse andmete töötamise järel ja pilootintervjuud arvestades täpsustati intervjuu küsimusi. Poolstruktureeritud küsimustikuga intervjuu viidi läbi viie õpetajaga, kasutades lahtisi küsimusi. Intervjueerijaks oli uurimuse läbiviija, kes on ise tegevõpetaja.

Intervjuude eesmärgiks oli saada ülevaade õpetajate teadlikkusest antud õpiabisüsteemidest, nende hoiakutest ja suhtumisest õpiabi osutamisse ning illustreerida ankeetküsitluses selgunud andmeid.

Andmekogumismeetoditena otsustati ankeeti ja intervjuud kasutada, kuna õpiabisüsteeme rakendatakse koolides üsna palju, kuid puudub nende sisuline ülevaade. Suletud vastustega ankeetküsitlus andis võimaluse uurida suuremat valimit (töömahukuse ja ajakulu tõttu pole see intervjuu puhul uurijale muidu võimalik) ja seega võimaluse üldistamiseks. Pilootankeet andis võimaluse ankeedi küsimuste paremaks sõnastamiseks ja mõistetavamaks ning otstarbekamaks muutmiseks.

Ankeetküsitluse andmete analüüsi järel soovis uurija teada saada, kas küsimustiku tulemusi võis mõjutada õpetajate puudulikud teadmised õpiabisüsteemide olemuse kohta.

Sellest tulenevalt otsustati läbi viia intervjuud viie tegevõpetajaga, uurimaks läbi vahetu kontakti nende teadmisi ja samas ka hoiakuid õpiabisüsteemide kohta. Antud töö kontekstis on intervjuudel illustreeriv väärtus, täpsustades samas ankeetküsitluse vastuseid ning muutes neid ilmekamaks.

2.5. Andmete analüüsimise meetodid

Andmetöötlusmeetoditena kasutati nii kvalitatiivseid kui kvantitatiivseid andmetöötlusmeetodeid.

Ankeet

Ankeetide andmete töötlemiseks kasutati statistilist andmetöötluse paketti SPSS 18.0 ning andmete esitamiseks tabelite ja joonistena MS Excel 2002. Kõigepealt toimus täidetud küsimustike kontroll ja sisuline väärtustamine.

Andmete analüüsimiseks kasutati kirjeldava statistika meetodeid (risttabelid, diagrammid, arvnäitajad), keskväärtuste võrdlemist (T-test), Spearmani korrelatsioonanalüüsi. Sisemist reliaablust kontrolliti *Cronbach'i* α -ga.

T-testiga sooviti võrrelda, kas õpiabisüsteemide vajalikuks pidamine sõltub õpetaja vanusest ja tasemeharidusest. Kuna kõik vastajad märkisid ankeedis, et õpiabisüsteemide rakendamine on vajalik, seega on suurus konstantne, siis võrrelda ei saanud (seost pole).

Spearmani korrelatsioonanalüüsi kasutati, leidmaks seoseid koolides rakendatud õpiabisüsteemide ja nende tähtsustamise vahel; õpetaja tööstaaži ja vajalike õpiabi liikide vahel; eriväljaõppe omamise ja ettevalmistuse puudulikkuse vahel ning tööstaaži ja ettevalmistuse puudulikkuse vahel.

Ankeedi avatud küsimuste tõlgendamisel kasutati kvantitatiivset ja kvalitatiivset andmetöötlusmeetodit. Vastused organiseeriti ja leiti kodeerimise kategooriad. Valiti välja ilmekamad ja ankeetküsitluse tulemusi täpsustavad sõnalised vastused, mis anti edasi tsitaatidena. Sama meetodit on kasutanud ka Karm (2007) ja Lepp (2009).

Intervjuu

Intervjuu andmetöötlusmeetodina kasutati kvalitatiivset, etappidena lähenemist. Piloointervjuu litereerimise käigus tuli esile mõtteid, mida võiks veel järgnevatel intervjuudel käsitleda.

Intervjuudest pärit tekstikatked muudeti uurija poolt lugejale mõistetavamaks (eemaldati kordused, korrigeeriti segasevõitu teksti). Toimetamise käigus jälgiti, et ei

kaoks ära intervjuueeritava mõttekäik ning säiliksid vahetud emotsioonid ja sõnastus. Litereerimise käigus muudeti intervjuueeritavate nimed, mida kasutati intervjuusid analüüsid, tõlgendades ja esitledes.

Tekstinäidetes on kasutatud järgmisi märke: „ “ - intervjuueeritava vastused; () - paus; /.../ - tekstikatked.

Litereerimise järel intervjuud organiseeriti ning kodeeriti. Materjali süstematiseerimiseks kasutatavad kategooriad loodi, lähtudes intervjuu vastustes esile tõstatunud teemadest. Lindistatud intervjuudest tehti kokkuvõtte, mille kodeerimisel kasutati indekseerimist ja jälgiti peitetähendusi. Analüüsi alusel otsustati, milline informatsioon on vajalik magistritöös esitamiseks.

3. Tulemused ja arutelu

Vastajate koguarvust (N=110) olid 93,6% naised ning 6,4% mehed. Kõikidest vastajatest osales uuringus kuni 29. aastaseid õpetajaid 8,2% ning üle 60 aastaseid õpetajaid 13,6%. Enim oli küsitletute seas neid, kelle vanus ületas 40 aastat (73,6%). Uurimuses osalenud õpetajate vanus ja tööstaaž aastates on toodud ära tabelis 2.

Tabel 2. Õpetajate vanus ja tööstaaž

	Vanus	Õpetajana töötamise staaž aastates				Kokku (arv)
		1-5	5-10	10-15	Üle 15	
	kuni 29 a	3	6	0	0	9
	30-39 a	0	5	10	5	20
	40-49 a	0	4	1	26	31
	50-59 a	0	0	0	35	35
	üle 60 a	0	0	3	12	15
Kokku		3	15	14	78	110

Enamik vastanutest (70,9%) oli töötanud koolis üle 15 aasta, kõige vähem vastajaid oli 5 aastase staažiga õpetajate hulgas (2,7%).

Pedagoogilise kõrgharidusega õpetajaid oli 80,9% küsitluses osalejatest. Muu kõrghariduse ning õpetajakoolitusega õpetajaid oli küsitletute hulgas 11,8%, muu kõrgharidusega 2,7%, kesk-eri haridusega samuti 2,7% ning keskharidusega 1,8%.

Õpingud olid 50,9% lõpetanud enne 1991. aastat. 11,8% vastajate õpingute lõpetamise aasta jäi ajavahemikku 1991 – 2000 ning 35,5% aastatesse 2001 – 2008. Õpingud olid 1,8% vastamise hetkel veel pooleli. Vastajatest 53,8% on omandanud hariduse Tartu Ülikoolis, 43,3% Tallinna Ülikoolis ning 2,9% muus õppeasutuses.

Vastajatest 19% omas eripedagoogilist kõrgharidust, 14,3% on omandanud pedagoogilisele kõrgharidusele lisaks 160 tunnise eripedagoogika kursuse ning 66,7% ei oma eriväljaõpet õpiraskustega lastega tegelemiseks.

86,5% on omandanud eripedagoogika alaseid teadmisi praeguses Tartu Ülikoolis ning 13,5% Tallinna Ülikoolis.

Osalenud õpetajatest andis I kooliastmes tunde 8,5%, II kooliastmes 6,6%, III kooliastmes 29,2%, I ja II kooliastmes 17,0%, II ja III kooliastmes 27,4%, ning kõikides kooliastmetes 11,3%.

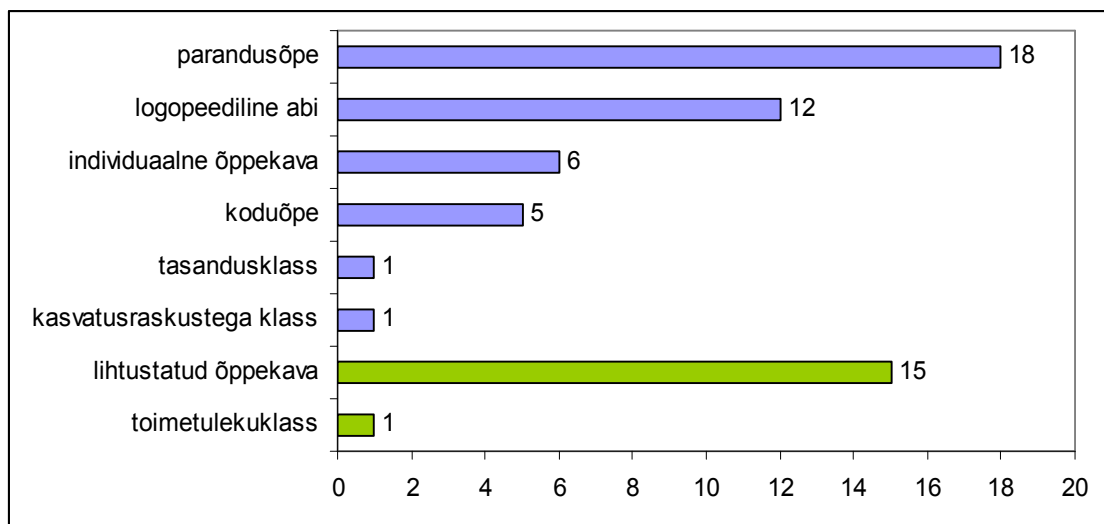
3.1. Õpiabisüsteemide rakendamine

3.1.1. Järvamaa koolides rakendatavad õpiabisüsteemid.

Eesti Hariduse Infosüsteemi andmetel seisuga 9. märts 2010 rakendatakse Järvamaa koolides järgnevaid õpiabisüsteeme:

- „Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava“ järgi õppivatele õpilastele: parandusõpe (18 koolis), logopeediline abi (12 koolis), individuaalne õppekava (6 koolis), kasvatusraskustega laste klass (1 koolis) ning tasandusklass (1 koolis)
- „Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava (abiõppe õppekava)“ järgi õppivatele õpilastele: lihtsustatud õppekava (15 koolis), toimetulekuklass (1 koolis).

Joonisel 3. on arvuliselt välja toodud õpiabisüsteemide rakendamine Järvamaa koolides käesoleval õppeaastal. Eraldi on välja toodud „Põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava“ järgi õppivatele lastele rakendatud õpiabisüsteemid (sinisega) ning „Põhikooli lihtsustatud õppekava (abiõppe õppekava) (rohelisega) rakendamine tavakoolis.



Joonis 3. Õpiabisüsteemide rakendamine Järvamaa koolides (EHIS, 2010)

Küsitluses osalenud õpetajate koolides rakendatakse riikliku õppekava järgi õppivatele lastele õpiabisüsteemidest käesoleval aastal enim parandusõpet (92,5%), ning logopeedilist abi (83,0%). Vähem on esindatud individuaalne õppekava (66%), tugiõpe (39,6%) ning tasandusklassid (21,7%). Põhikooli lihtsustatud õppekava rakendatakse 86,6% vastanute koolides.

Parandusõppe laialdane kasutamine võrreldes teiste õpiabisüsteemidega võib autori arvates olla tingitud asjaolust, et selle korraldamine on tehtud koolidele üsna paindlikuks – lapse suunamiseks parandusõppe rühma on vaja lapsevanema ja õppenõukogu nõusolekut, arstitõendit selleks ei vajata ning tunde võivad läbi viia 160 tunnise eripedagoogika kursuse läbinud õpetajad.

Lihtsustatud õppekava laialdane rakendamine (15 koolis) võib olla tingitud asjaolust, et paljud õpiraskused ei ole ületatavad õpilase individuaalse toetamise I ja II etapil ning nende õpetamise jätkamiseks tavakoolis on vaja rakendada „Põhikooli lihtsustatud riiklikku õppekava (abiõppe õppekava)“.

Autori arvates näitab õpiabisüsteemide kasutamine koolides, et vajadus erinevate õpiabivormide järele on olemas. Oluline on leida igale lapsele sobivaim õpiabi liik, mis kõige paremini aitab tekkinud raskusi ületada või kergendada. Õpiraskused võivad olla tingitud väga erinevatest põhjustest, mistõttu on sobiva abi vormi määramine kohati keeruline. Seetõttu on hea, kui kool pakub õpiraskustega lapse toetamiseks erinevaid võimalusi. Samuti on oluline mõista konkreetse õpiabi vormi sisu ja rakendamise aluseid.

3.1.2. Arusaam õpiabisüsteemide olemusest.

Intervjuude eesmärgiks oli lähtuvalt ankeedi tulemustest uurida, kuidas õpetajad mõistavad õpiabisüsteemide olemust. Intervjuus osales viis tegevõpetajat, kellelt uuriti, kuidas nad mõistavad logopeedi, parandusõppe ja tugiõppe rolli õpiraskustega laste õpetamisel. Antud õpiabisüsteemid valiti lähtuvalt ankeedi tulemustest – kolm kõige olulisemaks osutunud õpiabisüsteemi.

Õpetajate arvamused logopeedi rollist tugisüsteemis

Logopeedi tööülesandeid kirjeldasid intervjuueeritavad üsnagi sarnaselt:

- **kõneravi** (4) – „*Sõnavaraline töö keelest kuni sõnavarani*“ (Rita); „*Et õpilased õpiksid õigesti häälima jne*“ (Riina); „*Logopeedi töö on enamasti keeleõpetus ja lugemise abi*“ (Jaanika); „*Minu arust nad mängivad seal ja õpivad rääkima*“ (Bruno);

- **kirjutamisraskuste korrigeerimine (1)** – „*Õpetaja näebki, et kpt ja gbd ei ole paigas, siis on kelle poole pöördub ja abi saada*“ (Riina).

Lisaks kahele põhilisele logopeedi töö osale (kõne- ja kirjutamisraskuste korrigeerimine) töid intervjueeritavad veel välja, et logopeed nõ **lihtsustab õpetaja tööd** (2), näiteks Jaanika koolis toimuvad logopeedi tunnid paralleelselt eesti keele tundidega - „*Kuna meil toimuvad tunnid üheaegselt, siis tegi logopeed ettepaneku anda lapsele umbes samad keeleõpetuse teema, /.../ et tema siis teeb selle väikese grupiga sedasama tööd.*“ Intervjueeritava Bruno sõnul **aitab logopeed lapsi raskustest üle saada** – „*Ju ta neid kuidagi järje peale aitama peab.*“

Kahe intervjueeritava arvates (Rita ja Riina) võiks logopeed anda nõu ja abistada ka õpetajat, nt „*Õpetaja võiks ka abi saada - õpetajana, õpetajad ei ole ju ka kõik sellega tegelema*“ (Riina).

2007. aastal Tallinnas läbi viidud uuringust „*Tugiteenuste võimalused ja spetsialistide töörollid Tallinna üldhariduskoolides*“ selgub, et sarnased teadmised logopeedi tööst on ka Tallinna koolide õpetajatel, kuid kes leiavad, et logopeedi töö hulka kuulub lisaks kõne- ja kirjutamisraskuste korrigeerimisele ka logopeediline diagnostika ja esimesse klassi astujate keeleline hindamine, mida käesolevas uuringus osalenud ei maininud (Klaar, Übius, Raudsep-Alt, 2007).

Intervjueeritavad olid logopeedi töö olemust mõistnud põhimõtteliselt sarnaselt logopeedide kutsestandardis kehtestatud, mille kohaselt on logopeedi töö eesmärgiks kommunikatsioonivõime so suulise ja kirjaliku kõneloome ja mitteverbaalse suhtlemise parandamine ja/või arendamine (Logopeedi kutsestandard, 2004). Kuid mitte keegi ei nimetanud tekstist arusaamise so mõistmisoskuse arendamise vajadust, mis paneb peale eesti keele aluse edasijõudmisele ka teistes õppeainetes.

Õpetajate arvamus parandusõppe rollist tugisüsteemis

Parandusõppe tundidest rääkisid intervjueeritavad võrreldes teiste õpiabisüsteemidega pikemalt (v.a Bruno, kelle sõnul nende koolis küll antud ametinimetusega pedagoog töötab, kuid tema tegevuse kohta ei osanud ta midagi lisada).

Parandusõppe tunnis toimub intervjueeritavate sõnul (4) peamiselt õpilase:

- **järeleaitamine ühes või mitmes aines (4)** - „*... kui lapsel on mingis aines probleem, siis ta saab parandusõppe õpetaja juures selle konkreetse probleemitekitajaga tegeleda*“ (Rita); „*Tema (parandusõppe õpetaja) aitab õppematerjali omandada, mida teised samal ajal klassis teevad*“ (Mai);

„Parandusõppes võib olla ka etteõpet, mitte siis ainult järelõpet, /.../ et laps saaks rohkem tunnustust“ (Jaanika);

- **psühholoogiliste protsesside korrigeerimine (1)** – *„Ta peaks olema midagi niisugust (...) noh psüühiliste protsesside – mälu treening ja tähelepanu ja vaatlemisoskuste arendamine ja noh kõik see“* (Jaanika).

Kolm õpetajat leidis, et nende koolis on selliselt toimiv tund vajalik ja tulemuslik. Intervjueeritav Rita arvas, et *„parandusõppe õpetaja püüab mõnes mõttes remontida seda, milles mina olen teinud mingi vea või möödalaskmise või mida mina ei suuda.“* Intervjueeritav Riina jaoks oleks selliselt toimiv parandusõpe samuti väga sobilik. Antud hetkel aga ei mõista ta, millega nende kooli parandusõppe õpetaja tegeleb - *„Praegusel hetkel on mul tunne, et parandusõppe õpetajatel, minu enda kogemuse põhjal, on tohtu hea elu, et nad võivadki terve aasta tegeleda sellega, et neil ongi gbd ja kpt või näiteks liitmine 10 piires./.../. Selline ninnunännutamine ja keegi saab palka.“*

Tallinnas läbi viidud uurimusest selgus, et sealsed õpetajad peavad sarnaselt Järvamaa õpetajatega parandusõppe tunde põhiainetes edasijõudmise abistamise tundideks, kuid samas nimetavad ka mõtlemise, taju, mälu, tähelepanu ja motoorika korrigeerimist (Klaar *et al.*, 2007).

Parandusõppe tegelikku olemust (taju, tähelepanu, mälu, mõtlemise, kõne ja suhtlemise, tunde- ja tahtevalla ning psühhomotoorika arendamine) oskas intervjueeritavatest ainsana selgitada intervjueeritav Jaanika, kes ka ise annab parandusõppe tunde. Siiski selgus kõikidest intervjuudest, et sisuliselt peetakse parandusõppe tundi koolides järelaitamistunniks ühes või mitmes aines.

Õpetajate arvamus tugiõppe rollist tugisüsteemis

Tugiõppe olemuse selgitamine valmistas õpetajatele kõige enam raskusi. Intervjuu käigus selgus, et ühes koolis nimetatakse tugiõpet ka individuaalseks õppekavaks ning teises koolis abiõppeks.

Tugiõppe olemust kirjeldasid kõik intervjueeritavad erinevalt:

- **konsultatsioon (1)** – *„Tugiõppe äkki võiks olla lisaks, näiteks sul on viis eesti keelt ja tugiõppena saad sa veel lisaks ühe tunni eesti keelt /.../ aga see oleks nagu konsultatsioon, et see on tunniplaanis ettenähtud“* (Riina);
- **mahajäämuse korrigeerimine (2)** – *„Tugiõpetaja juures ta käib järgi õppimas, mida ta aineõpetaja juures teeb nagunii, aga tugiõppe on mitmes“*

aines, et ei ole keskendunud ühele asjale“ (Rita); „Kui ikka töö läheb kehvasti, siis tuleb õpilane seda minu juurde parandama“ (Bruno);

- **kirjatehnika harjutamine(1)** - *„Meie vist nimetame seda abiõppeks /.../ Käivad puhtalt õppimas kirjutamist - mitte ortograafiat, vaid lihtsalt tähekujusid - õpivad lihtsalt kirjatehnikat“ (Jaanika);*
- **kooli vahetanud õpilase aitamine (1)** – *„Võib-olla, et kui laps tuleb teisest koolist ja on õppinud teise programmi järgi või nii ja siis rakendatakse tugiõpet“ (Rita).*

Intervjueeritav Mai sõnul on nende koolis tugiõpe ja IÕK üks ja sama – *„See on nendele lastele, kellel on veerandi hinne 2, aga meil nimetatakse seda niimoodi sauhti IÕK-ks, mis kujutab ühes aines õpiraskust ja selles on siis määratud lapsele IÕK ja õpetaja peab siis tema jaoks eraldi töökava välja mõtlema ja tegevused tunnis ja see on midagi muud, kui terve klass teeb.“*

Eelkõige seostati tugiõpet mahajäämuse korrigeerimisega ühes või mitmes aines. Sisuliselt oli intervjueeritavatel antud õpiabisüsteemist õige arusaam.

Sunts (1998) alusel on tugiõpe klassi- või aineõpetaja poolt osutatav abi, kõrvaldamaks ajutisi raskusi või tekkinud lünki õppimisel, mille tunnid toimuvad järeleaitamis- või konsultatsioonitundidena.

Eelnevast võib järeldada, et tegevõpetajad ei mõista täpselt konkreetsete õpiabisüsteemide olemust, mis võis tekitada kahetimõistmist ka ankeetide täitmisel. Probleemi nähti ka **ühtse süsteemi puudumises**, nt *„Minu kui õpetaja jaoks ma ei näe süsteemi. Tundub, et kõike on vaja, aga samas ma ei tea, mida need tähendavad, kuigi ma nende õpilastega juba tegelen“ (Rita).*

Viie inimese põhjal ei saa teha üldistavaid järeldusi, kuid mõtlema panevaks näiteks on nad siiski.

3.1.3. Õpiabisüsteemide senine tulemuslikkus.

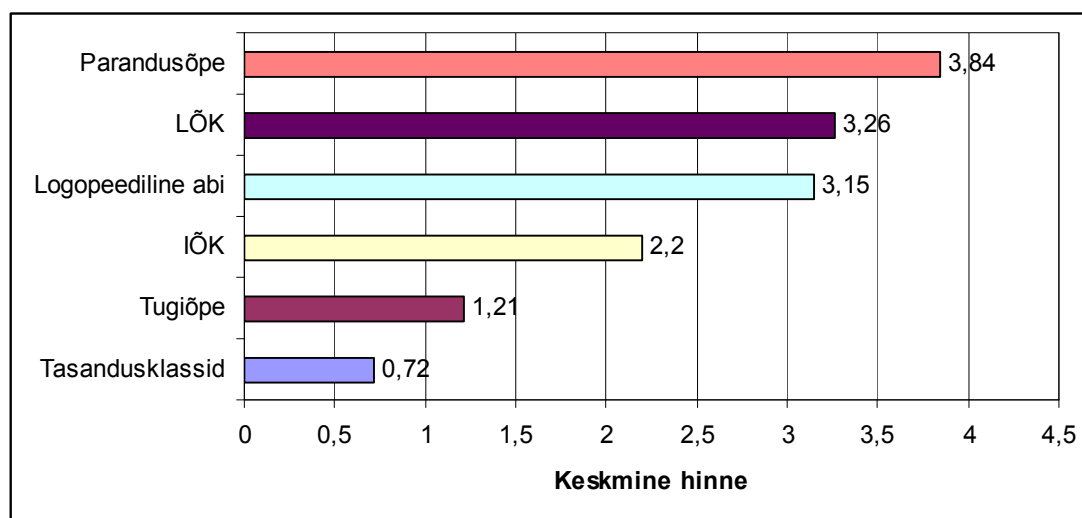
Enim õpiraskustega lapsi oli küsitatud õpetajate hinnangul III (42,1%) ning kõige vähem I kooliastmes (15,0%).

Järvamaa haridusametites 2008/2009 õppeaastal läbi viidud riikliku järelevalve kokkuvõttes on tõdetud, et tavaliselt avaldasid tugimeetmed positiivsemat mõju nooremates klassides, mida varem saab õpilane vajalikku abi, seda paremaid tulemusi on võimalik saavutada (Viljat, 2009). Seega võivad käesoleva uurimuse tulemused olla

tingitud varajasest sekkumisest, mille käigus on õpiraskustega hakatud tegelema juba varajases koolieas. Kindlasti on vajalik raskuste ilmnemisel teha kindlaks põhjused, millele tuginedes on võimalik rakendada õpilasele sobilikemaid õpiabisüsteeme ning vajadusel jätkata abi osutamist ka vanemas kooliastmes. Soomlais (2007) sõnul on riikliku järelevalve käigus selgunud, et sageli esineb juhtumeid, kus õpilase õpiraskuste põhjuseid ei selgitata välja õigeaegselt ning ka sekkumisega jäädakse hiljaks. Käesoleva uurimuse andmetel on enim õpiraskustega lapsi III kooliastmes, mis võib olla põhjustatud asjaolust, et varasemates kooliastmetes ei ole erivajadust õigel hetkel märganud ja sekkunud.

Käesoleva aasta jaanuaris-veebruaris läbi viidud projekti „Koolist väljalangemise ennetamine õpilaste sotsiaalse toimetuleku tõstmise kaudu“ käigus toimunud küsitlusest selgus, et kahel kolmandikul probleemsetest õpilastest on õppeedukus põhikoolis algklassidega võrreldes halvemaks muutunud (Tohver, 2010).

Vastajad (N=97) andsid õpiabisüsteemide tulemuslikkusele hindeid 5 palli skaalal. Koolides rakendatavatele (varem rakendatud) õpiabisüsteemidele antud keskmine hinne on kujutatud joonisel 4.



Joonis 4. Õpiabisüsteemide tulemuslikkusele antud keskmine hinne

Ankeetküsitlusest selgus, et seni rakendatud õpiabisüsteemidest hindavad õpetajad enim parandusõpet (keskmine hinne 3,84). Tulemuslikkuse kõrge keskmine hinne võib autori arvates tuleneda intervjuudest selgunud asjaolust, et antud tunnis tegeletakse laste järeleaitamisega või etteõpetamisega, mille tulemus on konkreetses ainetunnis koheselt märgatav. Intervjueeritav Jaanika sõnul tehakse parandusõppe õpetajaga väga tihedat koostööd ning antud tunnis toimub osaliselt ka õpilase järel- või etteõpetamine.

„Parandusõppes võib olla ka etteõpet, mitte siis ainult järelõpet /.../. Et laps saaks rohkem tunnustust ja eduelamust. Õpetaja annab kontrolltöö teise variandi ja me teeme selle läbi. Et kui õpilasel järgmine päev töö tuleb, siis tal läheb see paremini.“

Kõrgelt hindasid küsitluses osalejad ka logopeedilist abi. Intervjueeritav Rita sõnul on logopeedi töö tulemus väga selgelt näha: *”Need lapsed, kes on käinud järjepidevalt logopeedi juures, neile on sellest kasu olnud. On toimunud selliseid väga suuri muutusi, mis ma ise olen kõrvalt näinud. Ma küll ei tea, mida see logopeed teeb, aga ma olen näinud, et tulemust on.“*

Tasandusklasside madal keskmine hinne võib töö autori arvates olla tingitud nende rakendamise vähesusest – kui õpetajad ei ole vastava tugisüsteemiga kokku puutunud, ei osata ka sellele hinnangut anda.

Tasandusklasside efektiivsus, aga vähene rakendamine on välja toodud ka 2007. aastal läbi viidud Riigikontrolli “Koolikohustuse täitmine ja selle tagamise tulemuslikkus” aruandes, millest selgub, et probleemsete õpilastega tegelemisel hindavad koolid kõige tulemuslikumaks meetmeks tasandusklassi, mis on samas kõige vähem kasutatav meede. Spetsiaalse suunitlusega loodud klasse (kasvatusraskustega laste ja tasandusklass) hindasid väga kõrgelt ka õpilased, sest lapsed peavad tähtsaks, et klassides oleks väiksem arv õpilasi, nendega tegeletaks individuaalsemalt ning õpilaste tase klassis oleks ühtlasem. Koolid rõhutasid lisaks, et neis klassides õpetavad enamasti spetsiaalse ettevalmistuse ja oskustega pedagoogid (Riigikontrolli aruanne Riigikogule, 2007). Järvamaal on sel õppeaastal avatud tasandusklass vaid ühes koolis.

Kokkuvõtteks võib töö autori arvates õpiraskuste vähesemat esinemist I kooliastmes põhjendada riikliku järelevalve käigus selgunud asjaoluga, et tugimeetmed avaldavad nooremates klassides positiivsemat mõju ning varajase sekkumise käigus on raskused kergemini ületatavad. Samas on oluline ka võimalus tegeleda I kooliastmes õpilasega individuaalsemalt ning tekkinud probleemi on võimalik märgata ja koheselt sekkuda.

Seni tulemuslikumaks tugisüsteemiks õpiraskustega laste toetamisel loevad õpetajad parandusõpet ja kõige vähem tulemuslikuks tasandusklasside rakendamist. Parandusõppe tundide tulemuslikkusele antud kõrge hinnang võib ühest küljest olla tingitud antud õpiabisüsteemi lihtsama rakendamisevõimalusega koolides, kuid ka asjaolust, et antud tundides toimub järeleaitamine või etteõpetamine ühes või teises õppeaines, mille tulemus on koheselt näha. Õpiabi eesmärgiks peaks olema lapse üldine

areng, millega seoses paranevad ka õpilase õpioskused, kuid õpetajale on tulemuslikkuse näitajaks eelkõige positiivne hinne.

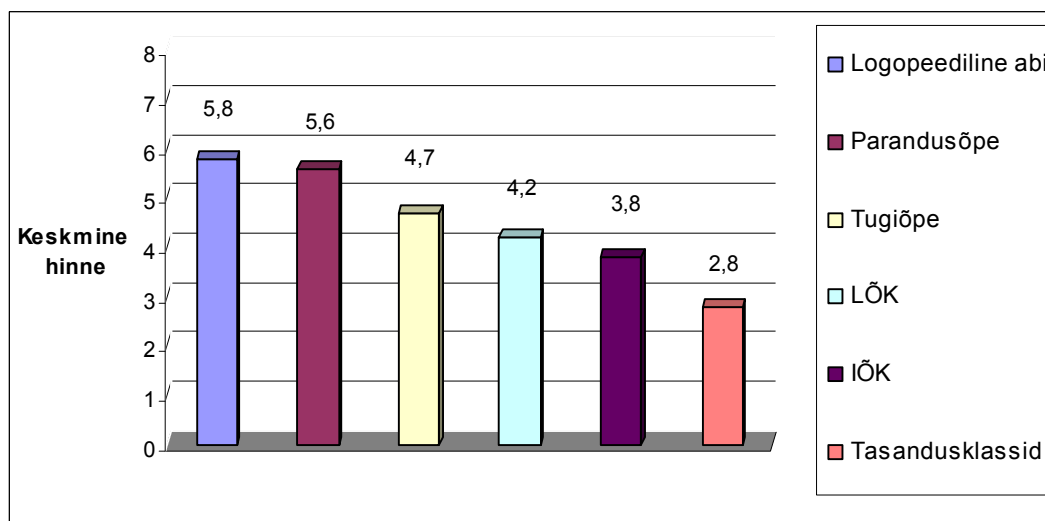
Õpiabisüsteemi tulemuslikkusele antud keskmist hinnet võis mõjutada ka puudulik arusaam nende olemusest ning valedest ootustest. Intervjuude käigus selgus, et õpetajad ei oma täpset ülevaadet ühe või teise tugisüsteemi olemusest ning seetõttu võivad neil olla ootused, mida ei ole võimalik õpiabisüsteemi raames täita.

Õpiabisüsteemide tulemuslikkuse hindamine on keeruline, kuna õpiraskuste põhjuseid on palju ning alati ei osata neid õigesti tõlgendada. Sellest tingituna ei pruugi pakutav õpiabisüsteem olla konkreetse lapse jaoks kõige sobivam, mistõttu ei saa näha ka positiivset tulemust.

3.1.4. Õpiabisüsteemide rakendamise vajalikkus.

Seost õpetaja vanuse ja õpiabisüsteemide rakendamise vajalikkuse vahel ankeetküsitluse tulemusena ei õnnestunud leida. Õpiabi rakendamist koolis õpiraskustega laste abistamiseks pidasid kõik vastajad vajalikuks (N=110).

Joonisel 5 on ära toodud, milliseid õpiabisüsteeme õpetajate arvates koolis enim vaja oleks.



Joonis 5. Õpetajate hinnang õpiabisüsteemide vajalikkusele koolis

Kõrgeima keskmise hinde sai logopeediline abi, millele järgnesid parandusõpe ja tugiõpe, kõige vähem vajalikuks pidasid ankeetküsitluse täitjad tasandusklassid.

Spearmani astakorrelatsioonanalüüsi kasutades leiti seos õpiabisüsteemide senise rakendamise ja õpetajate arvates õpiraskustega lastele vajalike õpiabisüsteemide vahel:

tugiõpe ($\rho = 0,278$; $p < 0,05$), tasandusklassid ($\rho = 0,325$; $p < 0,01$), parandusõpe ($\rho = 0,341$; $p < 0,01$), logopeediline abi ($\rho = 0,197$; $p < 0,05$) ning IÕK ($\rho = 0,200$; $p < 0,05$).

Nendes koolides, kus rakendati tugiõpet, tasandusklasse, parandusõpet, logopeedilist abi ja IÕK, hinnati ka nende olulisust kõrgemalt.

Ülejäänud ankeedis toodud õpiabisüsteemide rakendamise ja nende olulisuse vahel laste õpiraskustega tegelemisel ei õnnestunud seost leida. Võib arvata, et nendes koolides, kus nimetatud õpiabisüsteeme ei rakendata, ei osata neid ka hinnata. Teisest küljest võib olla, et ei osata õpiabisüsteemi väärtustada ning jäetakse seetõttu rakendamata.

Leiti seos õpiabisüsteemide senise tulemuslikkuse ja oluliseks pidamise vahel: parandusõpe ($\rho = 0,388$; $p < 0,01$), tasandusklassid ($\rho = 0,364$; $p < 0,01$), LÕK ($\rho = 0,295$; $p < 0,05$), tugiõpe ($\rho = 0,255$; $p < 0,05$) ning IÕK ($\rho = 0,261$; $p < 0,05$).

Kui õpetajad näevad, et õpiabisüsteemist on kasu, sooviksid nad ka edaspidi seda õpiraskustega laste toetamisel rakendada.

Ka intervjuudest selgus, et kõige olulisemateks peetakse koolis logopeedilist abi ja parandusõpet: „*Ma arvan, et kindlasti peaks olema logopeediline abi küll igas koolis. Siis oleks õpetajal tuge*“ (Riina); „*Kõige olulisem on parandusõpe, logopeed ja abiõpetaja*“ (Mai); „*Seesama logopeed ongi kõige tähtsam, sest juba lasteaias logopeedid tegelevad nendega, kes on maha jäänud, kellel on mingeid probleeme*“ (Rita).

Ankeetküsitluses töid õpetajad erinevate õpiabisüsteemide olulisuse hindamise juures välja ühelt poolt **õpioskuste arendamise vajalikkuse**, nt „*Õigekiri, lugemine, funktsionaalne lugemisoskus ning väljendusoskus on aluseks teiste õppeainete edukaks omandamiseks*“ ning teisest küljest **tugisüsteemi raskusastme**, nt „*Alustama peaks nn kergematest variantidest.*“ Väga oluliseks peeti tugisüsteemi rakendamise juures **individuaalse lähenemise võimalikkust**, nt „*Üksi õppides on segajaid vähem ja õpilane keskendub rohkem*“, „*Individuaalne suhtlemine ja abi on esmaolulised, seejärel saab kasutada muid võtteid*“, „*Oluline on, et õpetaja jõuaks individuaalselt iga lapsega tegeleda.*“

Spearmani astakkoorrelatsiooni kasutades leiti seos pikemaageste õpetajana töötamise staaži ning LÕK ($\rho = 0,322$; $p < 0,01$) ja IÕK ($\rho = 0,301$; $p < 0,05$) rakendamise oluliseks pidamise vahel. Õpetajad, kelle koolis töötamise aeg oli pikem kui kümme aastat, leidsid, põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava järgi õppivatele õpilastele on sobivaks õpiabivormiks IÕK, kuid tähtsustasid samas ka LÕK rakendamist tavakoolis.

Intervjueeritav Jaanika arvas, et LÕK rakendamine on vajalik, sest „*ilmselt ei saaks abi vajav õpilane kõigi nende asjadega (õppeained) hakkama.*“

Leiti seos väiksema tööstaaži ja tasandusklasside vajalikuks pidamise vahel ($\rho = -0,355$; $p = 0,01$).

Tasandusklasside olulisuse õpiraskustega laste abistamisel tavakoolis töid välja ka intervjueeritavad - *"Tasandusklassi loomine võimaldab lihtsustatult tegeleda õpilaste grupiga. Kasutegur on suurem kui üksik õpilane tavaklassis"* (Mai). *„Minu arvates suunatakse liiga kergesti õpilasi LÕK-ile. Enamasti on neil käitumisprobleemid ja sellest tulenevad õpiraskused. Seega oleks hea nad tasandusklassi suunata"* (Riina).

Tööks õpiraskustega lastega spetsialiseerunud pedagoogid pidasid kõige olulisemaks logopeedilise abi pakkumist lastele ($\rho = 0,239$; $p > 0,05$) ning vähem oluliseks LÕK rakendamist tavakoolis ($\rho = 0,254$; $p > 0,05$), mida põhjendati asjaoluga, et tavakooli tingimustes ei ole võimalik lihtsustatud õppekava ettenähtud korras rakendada ning samas eristab õpilase kaaslastest. Näiteks „Kui lapsele on määratud LÕK, siis on õpilasele igal juhul parem erikool. Tavakooli ainetundides ei suuda reaalselt ükski õpetaja LÕK lapsega nii tegeleda, nagu seda vaja oleks“, „LÕK kasutamine suures tavaklassis on minu arvates väga probleemne – õpetaja tapmine ja õpilase panek teiste õpilaste ees eristaatusesse - väga halb!“

Intervjueeritav Jaanika arvas, et vaatamata ka temal endal välja kujunenud eelistustele, on iga tugisüsteem vajalik - *"Ma arvan, et kõik on vajalikud. Ega nad pole ükski siia ilma loodud niisama."*

Nii ankeetküsitluse täitjate kui ka intervjueeritavate arvates on pakutavatest õpiabisüsteemidest õpiraskustega laste arendamiseks kõige olulisemad logopeediline abi, parandusõpe ja tugiõpe.

3.1.5. Õpetajate, laste ning lastevanemate hoiakud õpiabisüsteemide suhtes õpetajate hinnangul.

Autoril oli plaanis analüüsida ka õpetajate õpiabisüsteemidesse suhtumise seost nende vanuse, haridustaseme ja tasemehariduse omandamise aja vahel. Kuna kõik vastajad märkisid, et õpiabisüsteemide rakendamine koolides on vajalik, siis seost leida ei saanud ($N=110$).

Õpiabisüsteemid vajaduse põhjendustena toodi välja ($N=82$):

- kõigil (ka õpiraskustega lastel) on õigus haridusele (12);
- õpiraskustega lapsed vajavad individuaalset lähenemist (46);
- tekkida võivate raskemate õpiraskuste ära hoidmiseks (16);

- võimaldab saada eduelamust, laps mõistab, et õppimine ei ole alati raske (2);
- annab tuge õpetajale ja lapsevanemale (6).

Intervjueeritav Rita põhjendas õpiabisüsteemide osutamise olulisust õpilase vajadusega edasises elus iseseisvalt toime tulla - „/.../ *kui laps lõpetab kooli ära, peab ta minema tööturule, hakkama oma lapsi kasvatama, ta peab ka olema ühiskonnaliige. /.../ Päris palju on ju neid näiteid, et inimene ei pea olema kõige kirkam kriit karbis. Tuleb ikka sobitada need pisut nõrgemad inimesed ka ikkagi ühiskonda ja õpetada neid, meie mõistes nõ normipiires inimesi, aktsepteerima neid teisi. Kool ongi ju ühiskonna mudel“ (Rita).*

Õpetajate hinnangul suhtuvad kõige positiivsemalt õpiabisüsteemidesse I kooliastmes (51,5%) ning vähem positiivselt III (58,0%) kooliastmes õpetavad õpetajad. Leidis tõestust püstitatud hüpotees, et algklasside õpetajad suhtuvad õpiabisüsteemide rakendamisse positiivsemalt kui põhikooli aineõpetajad.

92,5% vastajate arvates suhtuvad lapsed, 90,5% vastajate arvates vanemad, 98,1% vastajate arvates õpiabiga tegelevad ning 87% vastajate arvates õpiabiga mitte tegelevad õpetajad õpiabisüsteemide rakendamisse positiivselt.

3.2. Õpiraskuste põhjused ja lahendused tekkinud probleemidele

3.2.1. Peamised õpiraskuste põhjused õpetajate hinnangul.

Mitterahuldava edasijõudmise põhjusena nägid käesolevas uurimuses osalenud õpetajad (N=108):

- õpilase vähest huvi õppetöö vastu (77,8%) (sealhulgas koolikohustuse mittetäitmine);
- vähest kodu huvitatust ja tuge (69,4%);
- madalaid õpivõimeid (66,7%).

Kõige vähem (2,8%) vastajatest leidis, et õpiraskuste põhjustajaks võib olla õpiabisüsteemide vähene rakendamine.

Seega peituvad õpetajate arvates lapse õpiraskuste põhjused õpilase sotsiaalses eluvaldkonnas. Sarnastele järeldustele jõuti ka 2008/09. õa neljas Järvamaa üldhariduskoolis läbiviidud riikliku järelevalve käigus. Ühe osana sellest selgitati välja ka õpiraskuste tekkimise põhjused, mille käigus selgus, et klassikursust kordama jäänud

õpilastel said õpiraskused alguse peamiselt koolikohustuse mittetäitmisest, kuid peaaegu sama olulisel kohal olid ka sotsiaalsed probleemid (Viljat, 2009). ”Õpetajad ja koolijuhid seisavad sageli silmitsi sotsiaalsete probleemidega, õpilastel puudub kodune toetus ning suhted vanematega on väga keerulised. Mida raskem on õpilase kodune olukord, seda enam vajab ta toetust koolist” (Soomlais, 2007, lk 95).

Samas leiab uurimistöö autor, et koolikohustuse mittetäitmine ei ole ainult õpiraskuste tekkimise põhjus, vaid võib olla ka tagajärg – kui õpilane kogeb pidevat edutust õppetöös, võib see kaasa tuua koolist puudumise. Seetõttu on koolis väga oluline märgata erivajadustega last võimalikult varakult, vältimaks edasisi tõsisemate probleemide tekkimist.

Hea on tõdeda, et õpetajad teadvustavad õpilaste võimete erinevusi ning nende seotust õpitulemustega. Mitterahuldava edasijõudmise põhjuste mõistmine paneb aluse järgnevale etapile – probleemiga tegelemisele.

Samas leiab töö autor, et õpilase võimetus omandada riiklikus õppekavas ettenähtud teadmisi, oskusi ja pädevusi, võib tuleneda ka õppekava liigsest raskusest. Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse (REKK) poolt 2003. aastal läbi viidud uuringust selgus, et õpetajate ja õpilaste arvamused õppetöö koormuse kohta on üldjoontes kokkulangevad: õppetöö koormus on liiga suur. Väsinuna tunneb end sageli või pidevalt 70% õpilastest. Uurimusest järeldati, et ainekavasid peab lihtsustama (Ruus, 2004).

Käesoleva uurimuse käigus selgus, et õpetajate arvates on koolis rohkem ajutiste õpiraskustega õpilasi (vähene huvi õpetöö vastu ja mittetoetav kodu) kui püsivate raskustega lapsi (madalad võimed). Kõrgessaare (2002) alusel on aga pärilikud eeldused ja ebasoodus arengukeskkond tihedas seoses õpiraskuste tekkimisega.

Võimalik, et mitte jõukohane töö on põhjuseks, miks õpilasel kaob õpihuvi, tekivad käitumisprobleemid ja koolist väljalangemise.

3.2.2. Tekkinud probleemid ja lahendused.

Peamisteks probleemideks seoses õpiabisüsteemide rakendamisega loeti:

- **rahaliste võimaluste puudumist** (73,6%);
- **spetsialistide puudust** (48,1%);
- **õpetajate ettevalmistatuse puudulikkust** (45,3%).

Kõige vähem so 20% vastanutest, tõid põhjuseks, et **õpetajatel pole aega** (N=106).

Sarnased probleemid tõid välja ka intervjueeritavad, kelle arvates rahaliste vahendite puudumine on üheks probleemiks õpiabisüsteemi rakendamise juures. Rita: „*Ma saan aru, et peamiselt jääb asi raha taha kinni.*“ Samuti arvati, et spetsialiste on koolides vähe - „*Ma olen aru saanud, et tegelikult võiks neid spetsialiste olla rohkem*“ (Rita); „*Kõik õpetajad tahaks, et logopeediline abi oleks pärast tunde, aga see ei ole mitte kuidagi võimalik*“ (Mai) ning õpetajate teadmiste puudlikkust: „*Päris täpselt ei saada vist aru nendest samadest mõistetest, millest minagi ei saanud aru*“ (Rita); Jaanika: „*Nad teeksid oma klassis või paralleelis parandusõppe tunde - nad oleksid sellega täiesti nõus. Juba kasvõi puht raha pärast – oskab ka ja kasu oleks ka.*“

Intervjueeritav Riina toob välja ka ajalise faktori kui probleemi – „*Kui õpetajal oleks väiksem koormus ja näiteks kolm tundi nädalas ma olen ainult õpilaste päralt, et tulevad need, kes tahavad.*“

Parimate lahendustena tekkinud probleemidele nähti :

- **sobivama rahastamissüsteemi rakendamist** (71,7%);
- **õpetajate täienduskoolitusi** (62,3%);
- **spetsialistide palkamist** (48,1%)

Kõige vähem arvati, et **õpetajate koormuse vähendamine** lahendaks probleemid (33,0%) (N=106).

Intervjueeritavad leidsid, et paremini peaks olema läbi mõeldud nii rahastamissüsteem kui kogu õpiabisüsteem üldse - „*Kogu süsteem peaks olema tunduvalt läbimõeldum*“ (Jaanika); „*Siiamaani tundub, et nagu ikka asi toimib, aga natuke lonkab ühte jalga. Võib-olla tuleks need plaanid läbi mõelda, et see asi ikka toimiks. Praegu on selline, et võib, aga ei pea - asjade puhul*“ (Rita). Samuti tunti puudust spetsialistidest, kes lisaks lastega tegelemisele oskaksid nõustada ka õpetajat - „*Piisaks ka kui käiks koolides teadjainimesed, kes selgitaksid*“ (Rita). Intervjueeritav Riina tõi välja, et kui koolis toimiks koostöö õpetajate ja juhtkonna vahel, oleks kõik probleemid lahendatavad – „*Ma arvan, et peaks olema selline koostöö – lihtsalt koostöö peaks olema olemas, et kolleegid koostööd teeksid, siis saaks lahti räägitud kõik asjad ja õpilasel ei olekski neid tugisüsteeme vaja.*“

70% vastajatest leidis, et ebasobiv rahastamissüsteem on peamiseks probleemiks õpiraskustega lastega tegelemisel. Õppekirjanduse muretsemine, eripedagoogi ja/või logopeedi palkamine, samuti klassiruumi kohandamine laste vajadustele sobivaks jne - nõuavad kõik rahalisi kulutusi. Seega on ka teine õpetajate poolt esile tõstetud probleem, spetsialistide puudus, ühest küljest tingitud koolide rahaliste võimaluste ning vajalike

töötingimuste puudumisest. Täiendkoolituste maksumus on samuti koolidele sageli ülejõu käiv, lisaks koolituse hinnale tuleb mõelda ka asendusõpetaja tasustamise peale. Sellest tingituna ei pruugi õpetajad ka juhul, kui nad leiavad, et nende oskused ei ole piisavad õpiraskustega lastega tegelemiseks, saada vajalikku väljaõpet.

Kahjuks ei jõua kaasamise propageerimisega sammu pidada tingimuste loomine HEV-lastele efektiivseks õpetamiseks tavakooli tingimustes (õppekirjanduse vähesus, abiõpetajate ja eripedagoogide puudus jne). Vaieldakse isegi selle üle, kas lapse oskusi ja võimeid peaks uurima või mitte (Karlep & Plado, 2005).

3.2.3. Täienduskoolituse vajalikkus.

41,3% ankeetküsitlusele vastajatest peab oma ettevalmistust tööks õpiraskustega lastega piisavaks ning 58,7% ebapiisavaks. Õpetajana töötamise staaž ja arvamus ettevalmistuse piisavuse kohta tegelemaks õpiraskustega lastega on toodud ära risttabelis 3.

Tabel 3. Õpetajana töötamise staaž ja ettevalmistuse piisavus

		Ettevalmistuse piisavus		Kokku vastajaid
		Ei ole piisav	On piisav	
Õpetajana töötamise staaž aastates	1 - 5	0	3	3
	6 - 10	2	12	14
	11 - 15	7	7	14
	Üle 15	36	42	78
Kokku vastajaid arvuliselt		45	64	109

1 – 5 aastase töökogemusega õpetajad leidsid, et nende ettevalmistus ei ole piisav õpetamiseks õpiraskustega lapsi. Pikemaajaline õpetajatöö kogemus on andnud vastajatele kindlustunnet. 5 – 15 aastase tööstaažiga õpetajatest peab ettevalmistust piisavaks 19 ning puudulikuks 9 vastajat. Üle 15 aasta õpetajana töötajatest on pooled so 36 vastajat ettevalmistuses kindlad ja teine pool so 42 vastajat mitte (N=78).

Enne 1991. aastat ülikooli lõpetanutest arvas 3 vastajat, et õpetajad ei vaja eriväljaõpet õpiraskustega lastega tegelemisel. Hilisematel aastatel koolis käinud pedagoogid leidsid, et eriväljaõpet on vajalik – kas siis 160 tunnise eripedagoogika kursuse või eripedagoogi haridustaseme omandamise näol. Kõige suuremat vajadust väljaõppe järgi tundsid aastatel 2001 – 2008 kooli lõpetanud. Uurimusest ei selgunud, millises valdkonnas konkreetselt õpetajad täienduskoolitust vajasisid.

Ankeedi täitjatest (N=104) 20 olid omandanud eripedagoogilise kõrghariduse. Nendest 3 ei pidanud oma ettevalmistust töötamaks õpiraskustega lastega piisavaks. 160 tunnise eripedagoogika kursuse läbinutest leidis 9 (N=15), et nemad on piisavalt haritud õpiraskustega lastega tegelemiseks. 69-st õpetajast, kes pole õpiraskuste teemaga õpingute käigus lähemalt kokku puutunud, pidas vaid 17 õpetajat oma oskusi küllaldaseks. Vastajate spetsialiseerumine ja ettevalmistuse piisavus on toodud ära tabelis 4.

Tabel 4. Spetsialiseerumine ja ettevalmistuse piisavus

		Ettevalmistuse piisavus		Kokku vastajaid
		On piisav	Ei ole piisav	
Spetsialiseerumine	Ei oma	17	52	69
	160 tundi	6	9	15
	Eripedagoog	17	3	20
Kokku vastajaid arvuliselt		40	64	104

Spearmani astakorrelatsiooni kasutades leiti seos eriväljaõppe mitte omamise ja ettevalmistuse puudulikkuse vahel ($\rho = -0,468$; $p < 0,01$). Õpetajad, kes ei omanud väljaõpet teglemaks õpiraskustega lastega, arvasid, et nende teadmised antud valdkonnas ei ole piisavad.

Spetsiaalset väljaõpet õpiraskustega lastega tegelemisel pidas vajalikuks 50% vastajatest. Väljaõpet ei pea oluliseks 2,8%. Ülejäänud 47,2% vastajatest arvas, et lisaks pedagoogilisele kõrgharidusele peaks õpetajatel olema läbitud 160 tunnise eripedagoogika kursus (N=106). Leidis tõestust püstitatud hüpotees, et õpetajad vajavad täiendkoolitust õpiraskustega laste õpetamiseks.

Kokkuvõtteks võib öelda, et Järvamaa õpetajad suhtuvad õpiabisüsteemide rakendamisse õpiraskustega laste toetamisel positiivselt. Samuti arvasid ankeedi täitjad, et ka lapsevanemate ning õpilaste puhul on tugevas ülekaalus toetav hoiak.

Õpetajad suhtusid kõige positiivsemalt nendesse õpiabisüsteemidesse, millega neil on olnud vahetu kokkupuude ning mille tulemuslikkust on näha. Küsitlusest selgub, et õpetajad hindavad seni kõige tulemuslikemateks õpiabisüsteemideks parandusõpet ja logopeedilist abi, tähtsustades samas ka lihtsustatud õppekava rakendamist.

Enim õpiraskustega lapsi oli küsitletud õpetajate hinnangul III ning kõige vähem I kooliastmes. Samas leiti ka, et I kooliastme õpetajad suhtuvad õpiabisüsteemide

rakendamisse kõige positiivsemalt ning III kooliastmes õpetavad õpetajad kõige vähem positiivselt.

Õpetajate arvates on õpiraskustega laste toetamiseks koolis tingimata vaja rakendada logopeedilist abi ning seejärel parandusõpet, lihtsustatud õppekava, tugiõpet, individuaalset õppekava ja tasandusklassi.

Samas tuli intervjuueeritavate vastustest välja, et paljude õpiabisüsteemide olemus on õpetajatele arusaamatu, millest lähtuvalt arvab autor, et ka ankeetide täitmisel võis tekkida õpetajatel mõistetest arusaamisest raskusi.

Leiti ka seos õpiabisüsteemide senise tulemuslikkuse ja olulisuse pidamise vahel. Kui õpetajad näevad, et õpiabisüsteemist on kasu, sooviksid nad seda rakendada ka edaspidi. Pikemat aega õpetajana töötanud hindasid kõrgemalt LÕK ja IÕK, lühema tööstaaziga õpetajad tasandusklasside osatähtsust.

Ankeetküsitluses tõid õpetajad erinevate õpiabisüsteemide olulisuse hindamise juures välja ühelt poolt õpioskuste arendamise vajalikkuse ning teisest küljest tugisüsteemi vormi. Väga oluliselt peeti tugisüsteemi rakendamise juures individuaalse lähenemise võimalikkust.

Mitterahuldava edasijõudmise põhjusena nägid käesolevas uurimuses osalenud õpetajad eelkõige madalaid võimeid, õpilase vähest huvi õppetöö vastu (sealhulgas koolikohustuse mittetäitmine) ning vähest kodu huvitatust ja tuge. Peamisteks probleemideks seoses õpiabisüsteemide rakendamisega nii ankeetküsitluste kui ka intervjuude alusel loeti rahaliste võimaluste puudumist, spetsialistide puudust ning õpetajate ettevalmistatuse puudulikkust. Arvati, et õpetaja töökoormus probleeme tekitada ei tohiks. Õpiabisüsteemidega seotud probleemide lahendustena nähti nende puuduste kõrvaldamist.

1 – 5 aastase töökogemusega õpetajad leidsid, et nende ettevalmistus ei ole piisav õpetamiseks õpiraskustega lapsi. Üle viie aastane õpetajatöö kogemus on andnud vastajatele kindlustunnet.

Uurimustöö alguses püstitatud hüpoteesidest kaks leidsid kinnitust:

- *algklasside õpetajad suhtuvad hariduslikesse erivajadustesse mõistvamalt kui põhikooli aineõpetajad. Kõige positiivsemalt suhtuvad õpiabisüsteemide rakendamisse I kooliastmes õpetavad õpetajad ning kõige vähem positiivselt III kooliastmes õpetavad õpetajad;*

- *õpetajad vajavad täiendkoolitust õpiraskustega laste õpetamiseks.* Vaid 2,8% vastajatest arvas, et õpiraskustega lastega tegelemiseks tavakoolis ei ole vaja eriväljaõpet või täienduskoolitust. Lähtudes uurimusest, mille käigus selgus, et õpetajad ei mõista täpselt rakendatavate õpiabisüsteemide sisu, arvab töö autor, et õpetajad vajavad täiendavaid koolitusi.
- *erinevad tegurid (raha, aeg, vahendid jne) on seotud õpiabisüsteemide rakendamisega koolides.* Peamiseks probleemiks peeti küsitletute hulgas rahaliste võimaluste puudumist õpiraskustega lastele vajalike õpiabisüsteemide rakendamisel. Rahaliste vahendite puudumine on aluseks ka teistele probleemidele.

3.3. Töö praktiline väärtus ja ettepanekud

Antud magistritöö teoreetilises osas anti ülevaade Eesti Vabariigi seadustega võimaldatud õpiabisüsteemidest tavakoolis õpiraskustega laste abistamiseks ning kirjeldati õpiraskuste olemust ja tekkimise põhjuseid. Kogutud materjali on võimalik kasutada edasiste uuringute aluspõhjuna, selle teemalise koolituse materjalidena või tegevõpetajal oma teadmiste täiendamiseks.

Töö väärtuseks loeb autor eelkõige õpiabisüsteemide olemuse lahtiselgitamist ning õpetajate seisukoha teada saamist. On oluline, et õpetajad mõistaksid erineva õpivõimega lapsi ning oskaksid neid ja lapsevanemaid vajadusel aidata/nõustada.

Uurimustulemustest selgunud asjaolu, et tavakoolis õpetavatel õpetajatel on õpiabisüsteemide olemusest ebaselge ettekujutus, annab alust edasisteks uurimusteks.

Uuriija arvab, et ankeetide täitmise või intervjuudele vastamise käigus võisid õpetajad mõista õpiraskuste ja selle toetamise teema keerukust, mis tekitas huvi uute teadmiste hankimiseks. Probleemide teadvustamine on esimene samm nende lahenduse leidmise juures.

Tulenevat uurimustulemustest on töö autoril järgmised ettepanekud:

- *Hariduslike erivajaduste konkreetne mõiste ning määratlemise alused peaks olema piiritletud.* Magistritöö teoreetilist osa koostades selgus, et hariduslike erivajaduste ja õpiraskuste ühtse mõiste puudumine nii maailma kui meie riigi tasandil võib tekitada (on tekitanud) probleeme erivajadustega lastele abi määramisel.
- *Õpiraskuste teemat peaks õpetajakoolituses süvendatult käsitlema ning sellekohaste koolituste pakkumisi kättesaadavamaks muutma.* Enamus uurimuses

osalejatest leidis, et tavaõpetaja peaks läbima vähemalt 160 tunnise eripedagoogika kursuse, et vajadusel õpilasi igapäevaselt paremini toetada.

- *Õpiabisüsteemide rakendumise aluseid koolides peaks põhjalikumalt uurima.* Käesolevast uurimusest selgus, et õpetajad ei mõista koolides pakutavate õpiabisüsteemide sisu. Edasiste uuringute käigus võiks välja selgitada, kas väärad teadmised tulenevad õpetajate ettevalmistuse puudulikkusest või õpiabisüsteemide väärdest rakendamisalustest koolides, millest lähtudes on õpetajad oma nägemuse kujundanud.

Edasistes sarnastes uurimustes võiks võtta süvendatumalt uurimise alla konkreetsed õpiabisüsteemid - põhjalikuma ja üksikasjalikuma sisulise tegevusuuringu (millega õpetajad õpiabisüsteemide raames tegelevad ja milles avaldub nende kasutegur).

3.4. Töö kitsaskohad

Käesolevas magistritöös võib leida kitsaskohti nii valimi, küsimustiku koostamise, intervjuu läbiviimise kui ka andmetöötamise osas.

Kuna antud uuring on tehtud ühe maakonna piires, ei saa selle alusel teha järeldusi suuremale üldkogumile. Kasutegur on eelkõige Järvamaakonnal, kuid ka siin oleks võinud küsitluses osalevate koolide arvu suurendada, et saada täpsemat pilti olukorrast.

Olulised puudujäägid olid uurija arvates küsimustiku koostamisel. Ankeedi reliaablust kontrolliti Cronbachi α -ga ja saadi tulemuseks 0,634, mis näitab ankeedi küsimuste madalale seotusele. Ankeedi reliaabluse leidmisel jäeti analüüsist välja ankeedi lahtised alaküsimused ning madala seotuse tõttu küsimus nr 11. Antud küsimuse konteksti sobimatuse põhjus jäi selgusetuks. Siiski leiab uurija, et küsimusega 11 saadud andmed on antud uuringu jaoks väga olulised, sest andsid võimaluse luua seoseid õpiabisüsteemide rakendamise, senise tulemuslikkuse ning õpetajate eelistuste vahel.

Uurimustulemusi võis mõjutada ka õpetajate teadmatus õpiabisüsteemide olemusest. Täpset mõistet teadmata võidi need omavahel segi ajada või täideti küsimustik lihtsalt ära sisule mõtlemata.

Kuigi 5 intervjuueeritava põhjal ei saa teha üldistavaid järeldusi, näitab see autori arvates ankeetide sobimatust antud valdkonna uurimisel. Intervjuud annavad autori arvates vahetuma pildi õpetajate teadlikkusest ja koolis toimuvast, kui seda on võimalik luua ankeetküsitluste abil.

Töö puudujäägiks võib lugeda ka kogemuse puudumist kvalitatiivse uuringu läbiviimise ja töötlemise osas. Samas leiab uurija, et kvalitatiivne osa andis tööle väga suure väärtuse. Edaspidi on kindlasti plaanis täiendada teadmisi kvalitatiivse uuringu läbiviimise valdkonnas.

Uurimuse tarbeks oleks võinud uurida õpiabisüsteemide rakendamise olukorda teistes Eesti maakondades, mille alusel oleks võimalik luua võrdlust ning otsida võimalusi Järvamaa olukorra parendamiseks.

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärgiks oli anda ülevaade haridusseadusega kehtestatud õpiabisüsteemide rakendumisest Järvamaa koolides ning analüüsida Järvamaa õpetajate arvamust õpiabisüsteemide olemusest.

Kombineeritud uurimuse kvantitatiivse osa läbiviimiseks jagati ankeedid laiali 150 õpetajale 15 Järvamaa koolist; kvalitatiivse osa jaoks intervjueriti viit tegevõpetajat täpsustamaks küsimusi ja käsitlemaks mõningaid valdkondi süvendatumalt.

Käesolev magistritöö koosneb kolmest osast. Esimeses osas antakse ülevaade hariduslike erivajaduste, sealhulgas õpiraskuste olemusest, nende tekkepõhjustest ning õpiraskustega laste abistamisvõimalustest, lähtuvalt Eesti Vabariigi seadusandlusest. Teises osas tuuakse välja uurimise eesmärk ja hüpoteesid ning selgitatakse uurimuse läbiviimise metoodikat ja tulemuste analüüsi. Kolmandas osas esitatakse uurimuse tulemused. Töö praktilist väärtust silmas pidades on uurimuse lõpus esitatud eraldi peatükkidena töö praktiline väärtus ja ettepanekud ning tekkinud kitsaskohad.

Töö teoreetilist osa koostades selgus, et puuduvad konkreetsete mõistete hariduslike erivajaduste ja õpiraskuste kohta, samuti on levinud nende erinevad liigitamise alused. Põhjuseks võib olla õpiraskuste tekkepõhjuste ja mõjutavate tegurite rohkus, mis muudab keeruliseks konkreetse õpiabivormi määramise õpiraskustega õpilase toetamiseks.

Töö empiirilises osas selgus, et õpetajad küll suhtuvad õpiabisüsteemide rakendamisse koolides positiivselt, kuid ei oma selget ülevaadet nende olemusest, mis võis mõjutada ka ankeetküsitluse tulemusi. Kõige olulisemateks õpiabisüsteemideks õpiraskustega lastega tegelemisel tavakoolis peeti küsitletute seas logopeedilist abi, parandusõpet ja tugiõpet. Seni kõige tulemuslikumateks õpiabisüsteemideks pidasid õpetajad parandusõpet, lihtsustatud õppekava ja logopeedilist abi. Leiti seos õpiabisüsteemi senise tulemuslikkuse ja edasise rakendamise vajaduse vahel.

Mõtlemapanevaks uurimuse osaks oli intervjueritud õpetajate teadmatus, mida konkreetsete õpiabisüsteemid endast kujutavad.

Peamisteks õpiraskuste põhjusteks vastajate arvates on eelkõige õpilase madalad õpivõimed, kuid ka vähene huvi ning mittetoetav kodune õhkkond.

Õpiabisüsteemide rakendamise suurimaks probleemiks peavad õpetajad rahaliste vahendite puudumist. Olulisel kohal on ka spetsialistide puudus ning õpetajate ettevalmistuse puudulikkus.

Täienduskoolitust õpiraskustega lastega tegelemiseks pidas oluliseks üle poolte vastajatest, mistõttu peaks autori arvates antud teemale juba õpetajakoolituse raames pöörama suuremat tähelepanu ning muutma tegevõpetajatele koolitused kättesaadavamaks.

Autor järeldab, et õpiabisüsteemide rakendamine koolides õpiraskustega laste toetamiseks on vajalik. Tuleks jätkata ka "Põhikooli lihtsustatud õppekava (abiõppe õppekava) rakendamist tavakooli tingimustes. Edasiste uuringute käigus tuleks keskenduda õpiabisüsteemide rakendamise sisulisele poolele – millega antud tunnis tegletakse, kuidas määratakse õpilasele konkreetne õpiabivorm jne. Kogutud materjali on võimalik kasutada edastiste uuringute aluspõhjuna, selle teemalise koolituse materjalidena või tegevõpetajal oma teadmiste täiendamiseks.

Summary

The application of studying aid systems and teachers' attitude in Järvamaa basic schools.

The purpose of the Master's Thesis was to overview the studying aid systems and their application in Järvamaa schools and also to analyse the Järvamaa teachers' opinions of studying aid systems.

The research uses both, quantitative and qualitative methods. The quantitative part includes the questionnaire, which was carried out among 150 teachers from 15 schools of Järvamaa. The qualitative part deals more thoroughly with some issues and research areas. For this part five working teachers were interviewed.

The Master's Thesis consists of three parts. The first part gives an overview of special educational needs, it describes learning disabilities, their reasons and opportunities to assist the student with learning disabilities in accordance with the legislation of the Republic of Estonia. The second part brings out the purpose of the research paper, its hypothesis, it also explains the methods of the research and the analysis of the results. The third part presents the results of the research. The practical value of the thesis, suggestions and disadvantages are brought out at the end of the paper.

While writing the theoretical part of the paper the absence of the terms describing special educational needs and studying disabilities became clear. Furthermore, different parallel systems for both educational needs and studying disabilities are in use. The latter may be caused by the multiple origin and aspects of learning disabilities, which in turn causes difficulties when applying studying aid systems to assist a student with learning disabilities.

The empirical part of the thesis explains that although teachers are positive about using studying aid systems, they do not fully understand them. The latter might also have influenced the results of questionnaires. Speech therapy, corrective teaching and supportive teaching were considered the most important studying aid systems in regular school. Corrective teaching, simplified curriculum and speech therapy have been

considered the most effective studying aid systems so far. The connection was found between the efficiency of studying aid systems and the necessity to apply it in the future .

The thought-provoking part of the paper was the ignorance of the interviewed teachers about the specific studying aid systems.

The respondents consider low abilities, little interest and unsupportive parents as the main causes of studying disabilities.

The teachers think that the lack of finances is the main hindering factor when exploiting studying aid systems. The lack of specialists and an inadequate preparation of teachers are also significant.

More than a half of the respondents considered additional schooling essential, therefore in the author's opinion, teacher training should turn more attention to the issue and should make schooling available for working teachers.

The author concludes that application of studying aid systems at school is necessary to assist children with learning disabilities. The application of simplified Basic school curriculum should be continued in regular school. The further research should concentrate on the subject matter of studying aid systems that is classroom activities, the order of applying the form of studying aid etc. The assembled material can be used as a basis for further research, as the source of the schooling material or for a teacher to complement their knowledge.

The keywords: educational special needs, studying disabilities, causes and classification of studying disabilities, studying aid systems

Kasutatud kirjandus

- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, Vol. 22, No. 2*, 115–129.
- Eesti Vabariigi haridusseadus. (1992). *RT 1992*, 12, 192. Külastatud 23. märtsil, 2010, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13198443>.
- Eesti Hariduse Infosüsteem. (2009). Külastatud 9. märtsil, 2010, aadressil <http://www.ehis.ee/>.
- Erg, L., Karlep, K., Kontro, A., Pastarus, K., Plado, K., Täht, H., & Viitar, E. (2002). *Individuaalsete õppekavade koostamise ja rakendamise juhend. Tartu Ülikooli Õppekava Arenduskeskus*. Külastatud 14.märtsil, 2009, aadressil <http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/4/oppekavakoostamisejuhend.pdf>.
- Erilasteaeda (erirühma), sanatoorsesse kooli, erivajadustega õpilaste erikooli (eriklassi) vastuvõtmise ning väljaarvamise aluste ja korra kinnitamine. *RTL 2005*, 117, 1846. Külastatud 23. märtsil, 2010, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=986001>.
- *Erivajadustega laste õppimisvõimalused*. (2006). Kontrollaruanne nr OSIII–26/06/93. Külastatud 11. veebruaril 2010, aadressil http://www.lastekaitseliit.ee/public/ka_30013_erivajadustega_upirso_10.11.06_lopp.pdf.
- Erivajadustega õpilaste nõustamiskomisjoni suunamise tingimuste ja korra kinnitamine. *RTL 2006*, 74, 1360. Külastatud 31. märtsil, 2010, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12743920&searchcurrent>.
- *Erivajadustega õpilaste kaasamine Euroopa Koolides*. (2009). Külastatud 22. märtsil, 2010, aadressil http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1347/2009-D-619-et-3.pdf.

- *Eurybase The information database on education system in Europe*. Eesti haridussüsteemi korraldus 2007/2008. Külastatud 20. mai, 2010, aadressil <http://docs.google.com/>
- Fletcher, J.M., Leid Lyon, G., Fuchs, L.S., & Barnes, M.T. (2007). *Learning Disabilities. From Identification to Intervention*. New York: The Guilford Press.
- *Haridus- ja Teadusministeeriumi koduleht*. Külastatud 1.novembril, 2009, aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download>.
- *Indikaatorid – kaasava hariduse edendamiseks Euroopas*. (2009). Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.
- Individuaalse õppekava järgi õppimise kord. *RTL 2004*, 155, 2329. Külastatud 22. aprillil, 2010, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=824971>.
- Juurikas, E., & Teemägi, K. (2007) Parandusõppe rakendamisest koolis. L. Tiirmaa & M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 33 – 39). Tallinn: ARGO.
- Kallavus, T. (2006). *Hariduslike erivajadustega laste aitamisvõimalused meeskonnatöö vaatenurgast*. Külastatud 21. märtsil, 2010, aadressil <http://www.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=303677/Kallavus+02.11.pdf>
- Karlep, K. (2002). Õpitoimingute raskusastme reguleerimine. *Eripedagoogika – logopeedia ja emakeel*, 3, 38-41.
- Karlep, K., Plado, K. (2005). Erivajadustega laps eile, täna, homme. *Haridus*, 8, 4-5.
- Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Doktoritöö. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Kivirand, T. (2007). Õpilase individuaalse arengu kindlustamise vajadused ja võimalused. L. Tiirmaa & M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 33 – 39). Tallinn: ARGO.
- Erikson, T. & Paide, V. (2006). Õpiabisüsteemi loomine ja käivitamine Tartu Kunstigümnaasiumis. U. Mürsepp (Toim), *Õpilase individuaalsuse toetamine*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Klaar, M., Übius, Ü., & Raudsep-Alt, U. (2007). *Tugiteenuste võimalused ja spetsialistide töörollid Tallinna üldhariduskoolides*. Külastatud 29. aprillil, 2010, aadressil www.tallinn.ee/est/g5987s40597.

- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. RTI, 11.06.2008, 23, 152. Külastatud 10. aprillil, 2010, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12970917>.
- *Koolikohustuse täitmine ja selle tagamise tulemuslikkus. Kuidas aidata tuhandeid lapsi, kes koolis ei taha käia?* (2007). Riigikontrolli aruanne Riigikogule. Külastatud 20.märtsil, 2010, aadressil http://www.just.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=30511/Koolikohustuse_taitmise_tagamine.pdf.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kukk, K. (s.a.). Haridusliku erivajadusega õppuri haridus. Külastatud 21.märtsil, 2008, aadressil <http://www.hm.ee/>.
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lepp, L. (2009). *Refleksiooni olemus ja õpetajate teadlikkus refleksiooniprotsessist*. Publitseerimata magistritöö.
- Lindgren, H. C., Suter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- *Logopeedi kutsestandard* (2004). Külastatud 20. märtsil, 2010, aadressil <http://www.elu.ee/?go=kutsestandard>.
- Neare, V. (2007). Mõtteid parandusõppe läbiviimisest. *Eripedagoogika – parandusõpe*, 37-42.
- Oldham, J.M., & Riba, M.B. (2005). *Learning disabilities. Implications for Psychiatric Treatment*. Washington.
- Padrik, M. (2005). Pedagoogika logopeedias. *Haridus*, 8, 12-14.
- Parandusõpperühma töökorralduse aluste kinnitamine. *RTL 1999*, 98, 1196. Külastatud 21. aprillil, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=873347>.
- Plado, K. (2007). Eripedagoog erivajadustega õpilase toetajana. L. Tiirmaa & M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 73 – 77). Tallinn: ARGO.
- Plado, K. (2008). *Abi hariduslike erivajadustega lapsele tavakooli tingimustes*. Külastatud 30. aprillil, 2010, aadressil <http://arhiiv.koolielu.ee/pages.php/0710,21526>.
- Plado, K. (2010, 7. mai). Eesti eripedagoogide liidul täitus 20 tegevusaastat. *Õpetajate Leht*, lk 16.

- Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. *RT I 2002*, 20, 116. Külastatud 12. aprillil, 2010, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12888846&searchcurrent>.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. *RT I 1993*, 63, 892. Külastatud 12. aprillil, 2010, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=13202786>.
- Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava (abiõppe õppekava) kinnitamine. *RTL 2002*, 8, 67. Külastatud 12. aprillil, 2010, aadressil <https://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=12743986>.
- *RHK-10 Psüühika- ja käitumishäired - kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised*. (1993). Külastatud 20. märtsil, 2010, aadressil <http://www.kliinikum.ee/psyhhiatriakliinik/lisad/ravi/RHK/RHK10-FR17.htm>.
- Raudik, S. (2008). *Hariduskooraldus lasteaias ja tavakoolis. HEV lapsed ja hariduskorraldus*. Publitseerimata loengukonspekt.
- Reid, R., & Lienmann, T.D. (2006). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*. New York.
- Ruus, V-R. (2004). *Formaalhariduse õppekavadest rõhuga üldharidusele*. Külastatud 2. mail, 2010, aadressil http://www.opetajateliit.ee/doc_files/formaalhariduse_opekavadest_rohuga_uldharidusel_viive_riina_ruus.pdf.
- Sarkees-Wircenski, M., & Scott, J.L. (1995). *Learning Disability*. Retrieved May 24, 2009, from <http://urbanext.illinois.edu/specialneeds/lrndisab.html>.
- Smith, P., K., Cowie, H., & Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Soomlais, U. (2007). Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisest järelevalve pilgu läbi. L. Tiirmaa & M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 94 – 96). Tallinn: ARGO.
- Special need education. Statistics and indicators. (2000). France: OECD.
- Sunts, K. (1998). Õpiabi tavakoolis – integratsiooni poolt või vastu? K. Karlep & J. Kõrgessaar (Toim), *Hariduslikud erivajadused 1998. Konverentsi materjalid* (lk 135 - 140). Tartu: Tartu Ülikool.
- Sunts, K. (2005). Eriõpetus Otepää Gümnaasiumis. *Haridus*, 8, 28 – 29.
- Tamm, M. (2009, 18. sept). Nõustatud ja nõustamata erivajadustega lapsed. *Õpetajate Leht*, lk 11.

- Tiirmaa, L. (2007). *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel*. Tallinn: ARGO.
- Tohver, S. (2010, 9. aprill). Põhihariduseta on raske toime tulla. *Õpetajate Leht*, lk1.
- Viks, M., Pormeister, S. & Raudsepp-Alt, U. (2007). Logopeedi tööst lasteaias ja koolis. L. Tiirmaa & M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 68 – 72). Tallinn: ARGO.
- Viljat, A. (2009). *Kokkuvõte riiklikust järelvalvest Järvamaa haridusasutustes*. Külastatud 22. märts, 2010, aadressil http://www.jarva.ee/index.php?article_id=2964&page=611&action=article&.
- Westwood, P. (2004). *Learning and Learning difficulties. A Handbook for Teacher*. Australia: ACER Press.

Lisa 1. Ankeet

Hea küsimustiku täitja!

Käesolev küsimustik on koostatud TÜ Koolikorralduse magistritöö „Õpiabisüsteemid ja nende rakendumine Järvamaa põhikoolides“ raames.

Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada, kuidas abistatakse tavakoolis õpi- ja käitumisraskustega lapsi, millised on seejuures tekkinud probleemid ja kui efektiivseks peavad õpetajad seni osutatud õpiabi.

Küsimustikku täites palun vastake objektiivsuse huvides küsimustele järjest. Palun ärge vastamise käigus kasutage abistavaid materjale/allikaid ega jätke ühelegi küsimusele vastamata. Küsimustik on anonüümne. NB! Küsimustel ei ole „õigeid“ ega „valesid“ vastuseid – oluline on Teie arvamus ja arusaam.

Vastates tõmmake ring ümber Teile sobivaimale vastusele või toimige küsimuse juures oleva juhendi kohaselt.

Ette tänades: Pille Eha
TÜ Koolikorralduse
magistrant

Õpi- ja käitumisraskustega õpilaste alla peetakse antud uurimuses silmas tavakoolis tavaprogrammi või LÕKi järgi õppivaid lapsi ning uuritakse neile osutatavat õpiabi. Uuritavate hulka ei kuulu füüsilise ja raske vaimse puudega ning andekad lapsed.

I plokk – Taustaandmed

1. Vanus

- 1) kuni 29 2) 30...39 3) 40...49 4) 50...59 5) üle 60

2. Sugu

- 1) mees 2) naine

3. Haridus

- 1) pedagoogiline kõrgharidus 2) muu kõrgharidus ja õpetajakoolitus
3) muu kõrgharidus 4) kesk-eri 5) keskharidus

4. Õpingute lõpetamise aasta

- 1) enne 1991 2) 1991-2000 3) 2001-2008 4) õpingud pooleli

5. Lõpetatud/lõpetamisel olev õppeasutus ja eriala (nimetage)

.....
.....

6. Õpetajana töötamise staaž aastates

- 1) 1...5 aastat 2) 6...10 aastat 3) 11-15 aastat 4) üle 15 aasta

7. Millises kooliastmes annate tunde

- 1) I kooliaste (1.–3. klass) 2) II kooliaste (4.–6. klass) 3) III kooliaste (7.–9. klass)

8. Olen spetsialiseerunud õpetamaks õpi- ja käitumisraskustega last

- 1) jah, olen omandanud eripedagoogilise kõrghariduse järgmises õppeasutuses

- 1.1) Tallinna Ülikoolis 1.2) Tartu Ülikoolis
1.3) Muu.....

- 2) jah, oman pedagoogilist kõrgharidust ja olen läbinud 160 tunnise eripedagoogika kursuse järgmises õppeasutuses/koolituskeskuses

- 1.1) Tallinna Ülikool 1.2) Tartu Ülikool
1.3) Muu

- 3) ei oma vastavat väljaõpet

9. Kas hindate oma ettevalmistust piisavaks tööks õpiraskustega lastega?

- 1) jah 2) ei

II plokk - Õpiabisüsteemide olemus ja rakendamine

10. Kas õpiabisüsteemide rakendamine koolis õpi- ja käitumisraskustega laste toetamiseks on Teie arvates vajalik?

- 1) jah 2) ei

Põhjendage lühidalt miks

.....
.....

11. Järjestage tähtsuse järjekorras, milliseid tugisüsteeme antud loetelust on Teie arvates õpi- ja käitumisraskustega laste jaoks kõige enam vaja (ka neid, mis Teie koolis hetkel puuduvad). Reastage tähtsuse järjekorras, kus 1 – kõige vajalikum ja 8 – kõige vähem vajalik).

IÕK ... logopeediline abi ... LÕK
parandusõpe tasandusklassid tugiõpe

Põhjendage lühidalt miks

.....
.....

12. Milliseid tugisüsteeme antud loetelust Teie koolis käesoleval aastal rakendatakse?

- 1) IÕK 2) logopeediline abi 3) LÕK 4)
parandusõpe 5) tasandusklassid 6) tugiõpe

13. Hinnake 5 palli süsteemis, kuidas hindate seni rakendatud õpiabisüsteemide tulemuslikkust oma koolis (0 – tugisüsteemi ei rakendata, 1 – tulemus puudub, 2 – tulemus on nõrk, 3 – tulemus osaliselt, 4 – tulemus on hea, 5 – tulemus on väga hea).

- 1) IÕK ... 2) logopeediline abi ... 3) LÕK
4) parandusõpe 5) tasandusklassid 6) tugiõpe

14. Milline on Teie arvates õpiabis osalevate laste suhtumine õpiabisse?

- 1) pigem positiivne 2) pigem negatiivne

15. Milline on Teie arvates õpiabi vajavate laste vanemate suhtumine õpiabisse?

- 1) pigem positiivne 2) pigem negatiivne

16. Milline on Teie arvates õpiabiga tegelevate kolleegide suhtumine õpiabisse?

- 1) pigem positiivne 2) pigem negatiivne

17. Milline on Teie arvates õpiabiga mitte tegelevate kolleegide suhtumine õpiabisse?

- 1) pigem positiivne 2) pigem negatiivne

18. Millises kooliastmes on Teie koolis enim õpiraskustega lapsi?

- 1) I kooliaste (1.–3. klass) 2) II kooliaste (4.–6. klass) 3) III kooliaste (7.–9. klass)

19. Millises kooliastmes õpetavad õpetajad suhtuvad Teie arvates õpiabisüsteemidesse kõige positiivsemalt?

- 1) I kooliaste (1.–3. klass) 2) II kooliaste (4.–6. klass) 3) III kooliaste (7.–9. klass)

Põhjendage lühidalt, miks see Teie arvates nii on

.....
.....
.....

20. Millised on kolm peamist õpilase mitterahuldava edasijõudmise põhjust?

- 1) madalad õpivõimed 2) haigused
3) vähene huvi õppetöö vastu 4) käitumise iseärasused
5) vähene kodu huvitatus ja tugi 6) õpiabisüsteemide vähene rakendamine
7) muu.....

III plokk - Probleemid ja soovitused

21. Millised probleemid on esile kerkinud seoses õpiabisüsteemide rakendamisega? (võite märkida ka mitu vastusevarianti)

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1) spetsialistide puudus | 2) õpetajate ettevalmistuse puudulikkus |
| 3) juhtkonna mitte soosivus | 4) rahaliste võimaluste puudumine |
| 5) õppekirjanduse vähesus | 6) õpetajal pole aega |
| 7) muu..... | |

22. Millised oleks Teie arvates parimad lahendused tekkinud probleemidele? (võite märkida ka mitu vastusevarianti)

- | | |
|------------------------------|-----------------------------------|
| 1) spetsialistide palkamine | 2) täiendkoolitused õpetajatele |
| 3) sobivam rahastamissüsteem | 3) õpetajate koormuse vähendamine |
| 4) muu..... | |

23. Millist täienduskoolitust vajaksid tavaõpetajad, et tegeleda hariduslike erivajadustega lastega?

- 1) ei vaja eriväljaõpet
- 2) vajavad lisaks pedagoogilisele haridusele 160 tunnist eripedagoogika kursust
- 3) vajavad eriväljaõpet

Suur tänu ausate ja põhjalike vastuste eest

Kui soovite uurimuses põhjalikumalt osaleda ning oma mõtteid intervjuu käigus edasi arendada, siis palun kirjutage oma kontaktandmed siia:

.....või kontakteeruge
e-mail/tel: pille.aha@ut.ee, 53 493 793