

# Lapse arengu hindamine ja toetamine



Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus

**Lapse arengu  
hindamine ja toetamine**

Tallinn 2009

Koostanud ja toimetanud Ene Kulderknup

Keeletoimetaja: Mari Kadakas

Kujundus ja küljendus: Elo Rennit

Kaane kujundus: Eve Kurm

Fotod töödelnud Andero Kurm

Fotod erakogudest, avaldatud lastevanemate loal

Esikaanel: puutöö Viimsi Piilupesa Lasteaias (foto: Maire Tuul)

Kirjastus Studium

Riia 15b, 51010 Tartu

[www.studium.ee](http://www.studium.ee)



Trükitud OÜ Greif trükikojas

Kastani 38, 50410 Tartu

Käsiraamatute komplekti kuuluvad veel

„Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus”,

„Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad”,

„Üldoskuste areng koolieelses eas”.

Autoriõigus: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 2008

ISBN 978-9949-436-47-7

# Sisukord

Lapse arengu hindamine .....	5
<i>Marika Veisson</i>	
<i>Kristina Nugin</i>	
Lapse arengust arenguteoreetilises kontekstis .....	5
Lapse arengu kvalitatiivseid aspekte .....	7
Lähtekohti ja võimalusi lapse arengu hindamiseks .....	10
Lapse arengu hindamisest lasteasutuses .....	15
Kasutatud kirjandus .....	17
Lisa. 3–5aastase lapse arengu hindamise tabel .....	19
Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses .....	22
<i>Pille Häidkind</i>	
<i>Ülle Kuusik</i>	
Sissejuhatus .....	22
Erivajadustega lapsed ja varajane sekkumine .....	23
Varajane sekkumine Eesti lasteaedades .....	27
Erivajadustega laste areng ja arengu toetamine .....	40
Kokkuvõte .....	63
Kasutatud kirjandus .....	64
Lisa 1. Koolivalmiduse kaart .....	68
Lisa 2. Lapse arengu põhivaldkonnad .....	70
Lisa 3. Individuaalne arenduskava õppetegevuse valdkondade ja üldoskuste kaupa .....	71
Lisa 4. Individuaalne arenduskava lapse arengu põhivaldkondade kaupa .....	72



# Lapse arengu hindamine

**Marika Veisson**

**Tallinna Ülikooli eelkoolipedagoogika osakonna juhataja,  
lapseuurimiskeskuse juhataja**

**Kristina Nugin**

**Tallinna Ülikooli eelkoolipedagoogika osakonna dotsent**

## Lapse arengust arenguteoreetilises kontekstis

### Üldmõisteid

Areng on organismi kasvamise ning muutumise protsess, mis algab munaraku viljastamisest ja kestab kuni indiviidi surmani. Inimeste arengus toimuvad kõige suuremad muutused sünnieelsel perioodil, imikueas ja lapsepõlves (Smith, Cowie, Blades 2008). Lapse arengus toimuvad pidevalt nii kvantitatiivsed kui ka kvalitatiivsed muutused. Arengulised muutused on korrapärased. Areng hõlmab kaht protsessi, need on õppimine ja küpsemine. Arengus eristatakse kolme (mõnede autorite järgi enam) komponenti. Need on esiteks, intellektuaalne, vaimne, kognitiivne areng, teiseks, sotsiaalne ja emotsionaalne areng ning kolmandaks, füüsiline, kehaline ning psühhomotoorne areng. Seega on inimese areng nii bioloogiline kui ka sotsiaalne ja kultuuriline protsess ning samas ühtlasi terviklik protsess. Inimesel on rida pärilikke arengueeldusi, kuid arengu olulisemaid tingimusi on pidev vastastikune toime ümbritseva keskkonnaga.

Õppimine on pidev uute mõistete ja tähenduste omandamine, mis kutsub esile suhteliselt püsivaid arengumuutusi. Õppimine on protsess, kus kogemuse tulemusena juurduvad püsivad muutused käitumises. Õppida võib katse-eksituse meetodil, ka vaatluse teel. Tänapäeval kõneldatakse õppimisest kui infotööstusest.

Küpsemise käigus määravad pärilikkus ja ümbritsev keskkond lapse füüsilise ja kognitiivse arengu. Küpsemine on selline arenguline protsess, mille käigus vanuse kasvades toimuvad muutused, mis ilmnevad kõigi vaadeldava liigi normaalsete liikmete puhul. See on bioloogiline protsess.

Kognitiivne ehk tunnetuslik areng on seotud maailma tunnetamise ja mõistmisega. Kognitsioon on vaimne tegevus – mõtlemine, arutlemine, analüüs, süntees, defineerimine ja atribuutsioon (omistamine), aga ka informatsiooni omandamine, organiseerimine, säilitamine ja taastamine, mis kvalitatiivselt erineb emotsionaalsetest ja psühhomotoorsetest protsessidest.

Psühhosotsiaalse arenguna mõistetakse lapse isiksuse arengut ja laste omavahelisi suhteid, samuti suhteid ümbritsevate täiskasvanutega (Lindgren, Suter 1994).

## **Arenguteoreetilisi käsitlusi eri autoritelt**

J. Piaget (1963) jagas lapse arengu etappideks: sensomotoorse intellekti periood (kuni 2 eluaastat), operatsioonide-eelse mõtlemise periood (2.–7. eluaasta), konkreetse mõtlemise periood (7.–11. eluaasta) ja abstraktse ehk formaalloogilise mõtlemise periood (alates 12. eluaastast). Uus-piagetlased arendavad teooriat edasi.

L. Vögotski (1982) kultuur-ajalooline lähenemine kognitiivsele arengule, tema kõrgemate psüühiliste funktsioonide arengu teooria esitas idee, et töö, tegutsemine tööriistadega põhjustas inimese käitumistüübi muutumise, mis eristas inimesi loomast. See erinevus seisnes inimtegevuse vahendatuses, teisiti öeldes, inimene kasutab psüühilises tegevuses märke (nt sõnu, arve) ja füüsilises tegevuses abivahendeid. Üleminek vahendatud tegevusele korraldab ümber kogu inimese psüühilise tegevuse. Inimlapsed arenevad vahendeid kasutama õppides. Õppimine määrabki lapse psüühilise arengu. Areng ei saa toimuda väljaspool sotsiaalset keskkonda, kus omandatakse märgisüsteemid, mis võimaldavad tunda õppida eelnevate põlvkondade kogemusi. Kultuurilise arengu iga funktsioon realiseerub esmalt sotsiaalses, seejärel psühholoogilises plaanis, algul inimeste vahel kui intersüühiline kategooria, seejärel lapses psüühikas kui intrapsüühiline kategooria.

Vögotski teooria üheks kesksmaks ideeks on lähema arengu tsooni mõiste. Tsoon moodustub aktuaalse arengu ja potentsiaalse arengu tasemete vahel. Teisiti öeldes, tegemist on kahe eri tasemega: 1) laps on võimeline ülesande lahendamise iseseisvalt ja 2) laps sooritab ülesande täiskasvanu või kompetentsema eakaaslase abiga. Eriti rõhutas ta lapsest targema inimese rolli õppimisprotsessis, teisisõnu juhendaja sekkumist või tema abi. Ka mäng on seotud lähima arengu tsooni mõistega. Vögotski väitel ületab laps mängus oma tegelikku vanust ja oma igapäevast käitumist. Võib väita, et mängus on laps iseendast pikem.

Vögotski peateoses „Keel ja mõtlemine” on erilist tähelepanu osutatud lapse keelelisele arengule. Keel peegeldab kultuuri ja selle erinevaid vorme, olgu need siis tekstid, kunst, folkloor või kombed. Oluline on interaktsioon lapse, talle oluliste teiste ja keskkonna ning kultuuri konteksti vahel. Vögotski nägi vaimset funktsioneerimist kui tegevust. Enne kui areneb teadvus ja enesekontroll, reageerib laps maailmale eelkõige tegevuse kaudu. Õppimise käigus on olulisel kohal õpetajad, vanemad, eakaaslased, kes kõik on lapse jaoks olulised teised. Kunst, keel, mäng ja laulud, metafoorid ja mudelid on kultuuri sümbolid, mille abil õppimine toimub. Sotsiaalselt organiseeritud kultuuri vahenditeks on keel, kunst, kaardid, märgid ja mudelid. Kõik see on kahepoolne protsess, mille kaudu laps peegeldab maailma kultuurikogemust ja vastupidi, oluline kultuurikogemus jäädvustub lapse intellekti struktuuri. Vögotski rõhutab inimestevahelise suhtluse ja samuti ühiskonna rolli arengus.

D. Elkonin töötas Vögotski teooriale tuginedes välja lapse arengu periodiseeringu, mille iga perioodi iseloomustab mingi põhiline tegevus. Esimene eluaasta – olulised on füsioloogiliste vajaduste rahuldamine, lapsel on emotsionaalselt otsene kontakt oma emaga, laps hakkab harjutama kõnelemist. Teine ja kolmas eluaasta – iseloomulik on asjadega manipuleerimine, nendeomaduste tundmaõppimine; kõne kiire areng, mina tekkimine, eneseteadvuse areng. Kolm kuni seitse eluaastat – rollimäng, erinevate sotsiaalsete rollide õppimine ja sotsiaalse staatuse kujunemine, sotsiaalne koostöö; mõistetest arusaamine ja janunemine teadmiste järele.

J. Bruner (1986) arendas Vögotski teooriat edasi. Ta kasutas mõistet *toetus/ tellingud* (edaspidi *tellingud*), tähistamaks oma olemuselt paindlikku ja lapsest lähtuvat strateegiat, mis toetab last uute asjade õppimisel. Tellingute strateegia abil aitab täiskasvanu või oskuslikum kaaslane õppijal saavutada eesmärgid, mis vastasel korral jääksid saavutamata. Bruner ja tema kolleegid

algatasid tellingute rolli uurimiseks õppeprotsessis rea uuringuid, näiteks uurisid, mis toimub, kui juhendaja püüab oma teadmisi edasi anda.

Esimene ülesanne on lapses huvi äratada ning julgustada last proovima ülesannet lahendada. Teiseks, oluline on ülesannet lihtsustada ja vähendada lahenduseni viivate sammude arvu. Järgmisena toob juhendaja välja ülesande kõige olulisemad aspektid. Järgneb ettenäitamine, mille eesmärgiks on panna laps kõike järele tegema, saavutamaks paremat tulemust. Kolmandaks, juhendaja peab säilitama lapse motivatsiooni. Laps ootab julgustamist ning lõpuks peaks probleemi lahendamine juba huvitavaks muutuma. Laps peab nägema, kas ta suutis ülesande nõudeid täita.

Õppimine toimub sotsiaalses võrgustikus – lasteaias, kodus ja mujal. Nagu Vögotski leiab ka Bruner, et õpetajal on väga tähtis roll lapse juhendamisel. Samuti on oluline roll ka eakaaslastel, kes üksteist toetavad. Erilist tähelepanu osutatakse koostööle ja grupitööle. Tänapäeval on tähtis osa ka arvutiõppel, sest arvuti on lapsele oluline partner.

U. Bronfenbrenner (1979) rõhutas vajadust uurida arengu ökoloogiat, mis tähendab keskkonnatingimusi, mida inimene kogeb või millega ta on otseselt või kaudselt ühendatud. Bronfenbrenner vaatleb seda ökoloogilist keskkonda kui nelja üksteise sees olevate süsteemide kogumit. Mikrosüsteemi moodustab kodukeskkond koos vanemate ja õdede-vendadega või lasteaia(kooli) keskkond koos õpetajate ja eakaaslastega. Mesosüsteem tähendab seoseid tingimuste vahel, milles laps otseselt osaleb, näiteks kodukeskkonna kvaliteet võib mõjutada tema toimetulekut lasteaias või koolis. Eksosüsteem on seotud tingimustega, milles laps ei osale otseselt, kuid mis teda kaudselt mõjutavad. Makrosüsteem on ühiskonna sotsiaalsete institutsioonide ideoloogia ja organisatsiooni üldine mudel või subkultuur, milles inivid asub.

Barbara Rogoff jt (1995) vaatlevad lapsi ühiskondlikus, interpersonaalses ja individuaalses plaanis. Nad arendasid edasi Vögotski teooriat selle kohta, et üksikisiku kognitiivne areng on inimestevahelistest ja kogukonnaprotsessidest lahutamatu. Arengu analüüs kogukonna tasandil keskendub inimestele, kes osalevad koos teistega kultuuriliselt organiseeritud ning kultuuriväärtustel ja eesmärkidel põhinevas tegevuses. Arengu analüüs inimestevahelise suhtluse tasandil keskendub sellele, kuidas inimesed suhtlevad ning koordineerivad oma tegevust silmast-silma-olukorras. Arengu analüüs üksikisiku tasandil keskendub sellele, kuidas inimesed tegevuse ja protsesside kaudu muutuvad. Õpetaja roll on vaadelda, esitada väljakutseid ja kuulata kriitiliselt. Rogoff jt on teinud suurel hulgal laste ja nende juhendajate videovaatlusi erinevates kultuurikon tekstides.

## **Lapse arengu kvalitatiivseid aspekte**

### **Mis määrab lastehoiu ja kasvatuse kvaliteedi?**

Lapsevanema, lasteaiaõpetaja, lasteaiajuhataja ja juhataja asetäitja poolt esitatakse seda küsimust väga sageli, sealjuures väljendatakse ootusi keskkonna ja õpetajate tegevuse suhtes. Arvesse lähevad infrastruktuur ja sisustus, õpetaja tegevuste sisu, õpetamise meetodid ja õpetaja stiil. Poliitikute ja valitsuse, mõnikord ka lapsevanemate ootused hariduse kvaliteedi suhtes on küllalt suured. Tuleb aktsepteerida nõuet, et haridus- ja kasvatussüsteem peab toimima efektiivselt. Kuidas aga saavutada süsteemi kõigi oluliste komponentide toimimine, kombineerumine tervikprotsessiks, et kindlustada soovitud tulemused?



Keskne probleem tänapäeva hariduses on pinnapealne õppimine, mis on vähe seotud reaalse eluga ega anna lapsele eluks vajalikke kompetentsusi. Kahjuks pööratakse lasteasutustes lastevanemate survele sageli peatähelepanu lapse kognitiivsele arengule. Äärmiselt oluline on aga ka lapse emotsionaalne areng. Tervikliku ja tasakaalustatud arengu huvides tuleb kindlasti rohkem tähtsustada lapse isiksuse arengut, luua tingimused lapse isiksuse potentsiaali realiseerumiseks.

Jõupingutused hariduse ja kasvatuses valdkonnas on olulisel määral õppe sisule orienteeritud. See selgitab, miks teadmishimu või uurimuslik lähenemine ei saa nii palju tähelepanu kui ta seda väärrib. Tugevdades uurimuslikkust võib näha, kuidas see soodustab lastel elukestva õppimise vajaduse tekkimist, muudab lapse avatuks, keskendunuks ja kaasatuks. Hariduse tähtis väljakutse on motivatsiooni olemasolu.

### **Maailma, asjade ja inimeste mõistmine**

Õppekava tuumaks on teadmiste omandamine maailma asjadest ja inimestest. Peamised skeemid määratlevad, millised reaalse maailma dimensioonid on omandatud. Sügav õppimine juhib paradigma muutuseni, mille kaudu maailma on võimalik kogeda ja seda tähenduslikuks muuta. Refleksioon kognitiivsete protsesside põhiolemusele – intelligentsusele, mis baseerub intuiitsusele ja vastandub loogilis-matemaatilisele, kerkib esiplaanile. Näeme intuiitsiooni kui reaalselt arusaamist maailmast, kusjuures loogilis-matemaatiline intelligentsus aitab mõista, mida on tajutud, ja assimilatsiooniprotsessi kiirendada. Intuiitsioon on võime representeerida reaalsust, kasutades kujutlusvõimet, mille kaudu tähendused konstrueeritakse. Intuiitsioon ei ole kognitiivse arengu teaduse-eelne tase. Intuiitsioon on hädavajalik, et mõista ümbritsevat maailma. Järelikult tuleneb erinevus inimeste kompetentsuses nende intuiitsiooni arengutasemest. Nii lastel kui ka täiskasvanutel on intuiitsioon areneva teaduse oluline osa.

### **Kommunikatiivsed oskused**

Keelelisele suhtlemisele pööratakse üldiselt palju tähelepanu. Näib, et otsustava tähtsusega on vajadus eesmärgid ümber defineerida. Formaalne õpetamine võtab kompetentsusi eraldi, fookuseerides üksikuid elemente. Verbaalse väljenduse valdkonnas võib vaadelda näiteks, kuidas lai sõnavara ei garanteeri efektiivset suhtlust. Sotsiaalsed oskused on võime olla intensiivselt teadlik oma teadvuses toimuvast ning kasutada sõnu või sümboleid, mis seostuvad omakorda tähendustega. See ongi eneseväljenduses peamine.

### **Kujutlus, fantaasia ja loovus**

Kujutluse osa tähenduste mõistmisel on äärmiselt oluline. Kujutlus on psüühiline protsess, mille peamiseks tunnusjooneks on objektide või olukordade psüühilise kujundi teke mäluandmetest ilma vastavate ärritajate otsese mõjuta meeleorganitele. Fantaasia on samuti kõrgem psüühiline protsess, meelelise tunnetuse ja abstraktse mõtlemise vaheaste, kus varasema meelelise kogemuse alusel luuakse uusi psüühilisi kujundeid. Loovusel on arengus samuti oluline roll. Uue loomisel ei ole loovale kujutlusele võrdväärset tunnetusprotsessi, kuna sünteesiva vaimse tegevuse vallas ei suuda loogiline mõtlemine, sihipärane mäluotsing ega tähelepanelik taju kujutlust/

fantaasiat asendada. Koolieelses eas on kujutus, fantaasia ja loovus mängus olulise tähtsusega. (Bachmann, Maruste 2003).

### **Enesereguleerimise kompetentsus**

Lastel on sageli raske teistega koos harmooniliselt elada ja täiskasvanute poolt pakutud keskkonda kasutada. Selle peamiseks põhjuseks on emotsionaalsed probleemid. Mõnikord ei ühti täiskasvanute poolt pakutavad tegevused ja lapse enda huvid, see võib olla seotud lapse arengutasemega. Oluline faktor on enesereguleerimise kompetentsus, mida saab defineerida kui juhtivat võimet organiseerida oma elu sellisel viisil, mis võimaldab ära kasutada kõik olemasolevad ressursid, nii oma kompetentsuse koos nõrkuste ja tugevustega, nii füüsilise kui ka inimkeskkonna. Teeme vahet neljal komponendil: tahtejõud, võime ennast määratleda, võime teha valikuid; võime reprodutseerida tegevuse stsenaariume ja arendada neid tegevuse ajal; võime astuda samm tagasi ja uuesti hinnata situatsiooni eesmärkidele vastavalt.

Vaadeldes lapsi ja täiskasvanuid selgub, et enesereguleerimise kompetentsus tähendab kaugelt enam kui olla lihtsalt distsiplineeritud ja planeerimisvõimeline. See on elamise kunst. Enesereguleerimine kombineeritult loovusega annab kvaliteedi, mida iga ühiskond vajab nüüd ja tulevikus (Laevers 2006).

### **Väärtused**

Oluline on positiivne orientatsioon ja seotus reaalsusega, mis tugineb väärtussüsteemile. Mis on väärtused? Väärtused on indiviidile või tervele grupile omased välised või sisemised kujutlused soovitud, mis mõjutavad võimalike tegevusviiside, vahendite ja tegevuse valikut (Begley 2003). Väärtus on millegi hinnalisus, mis võib põhineda mistahes sobivaks peetaval kriteeriumil – huvil, kasulikkusel, staatusel, sotsiaalsel aktsepteeritavusel jne (Lindgren, Suter 1994).

Rääkides väärtustest, räägime millestki, mis on inimeste praktiliste kogemustega seotud. Kust väärtused tulevad? Väärtuste kujunemisel on oluline moraalne ja eetiline baas, mis omandatakse sotsialiseerumise käigus. Tähtsateks väärtusteks peavad paljud inimesed õiglust, tõe, headust, tervist, õnne ja armastust. Väärtused võivad olla vägagi isiklikud eelistused, mis on olulised vaid antud isikule. Väärtused on mõisted või ideed, mis on seotud konkreetse keele ja kultuuriga. Väärtused on kujunenud konsensuslikult ja vastavalt antud ühiskonna normidele. Ühiskond vajab häid ühiskonnaliikmeid, häid kodanikke, kes on võimelised mõtlema iseseisvalt, tegema otsustusi, käituma nii nagu enamuse inimesi selles ühiskonnas käitub, austama traditsioone ja kultuurinorme, olema tolerantne erinevate inimeste või ideede suhtes. Tähtis on rahvusliku identiteedi kujunemine ja austus seaduste ja normide vastu (Haydon 2007).

Väärtushinnangud on suhteliselt stabiilsed veendumused mingite eesmärkide ja käitumisviiside headuse ja õigluse kohta. Nad on justkui filtrid, mis määravad selle, kuidas inimene mingit informatsiooni tõlgendab ning seeläbi oma käitumist kujundab.

Haridussüsteemil on terve rida väljakutseid laste arengu toetamisel sünnist alates. Püüdes identifitseerida hariduse kvaliteedi saavutamise indikaatoreid konteksti ja tulemuste võrgustikus selgus, et kõige ökonoomsem ja tulemuslikum on keskendumine kahele dimensioonile: laste emotsionaalsele heaolule ja kaasatusele.

## Lähtekohti ja võimalusi lapse arengu hindamiseks

Laste üleminekul kodusest kasvukeskkonnast lasteaia kasvukeskkonda toimub laste arengule hinnangu andmises suur pööre, mis kandub tihti edasi kooli, ülikooli ja töölegi. Kuidas hinnatakse lapse arengut koduses kasvukeskkonnas? Vanemad on keskendunud lapse saavutustele. Oodatakse iga uut arengutulemust, olgu selleks pööramine, esimene sõna, kahe-sõna-lause, esimesed sammud ja nii edasi. Iga lapse edusammu tähistatakse ja selle üle rõõmustatakse. Tuttavatele ja sugulastele räägitakse, mida laps juba teha oskab, ja sõprade lapsi võrreldakse omavahel: kes, mida, kuidas ja millal tegema hakkas. Lapse areng toimub positiivses õhkkonnas, kus lapse edule elatakse kaasa, edu märgatakse ja last imetletakse.

Kokkupuutel lasteasutusega, kus ka lapse arengut hinnatakse, hakatakse nägema ka lapse nõrku külgi, vigu ja neid tegevusi, millega laps hakkama ei saa. Tihti nähakse, et laps ei räägi hästi, laps ei tule riidesse panemisega toime, laps ei saa iseseisvalt trepist alla jne. Nimekiri võib tulla pikk. Sama jätkub ka koolis (nt tunnis vastamine, kontrolltööd). Inimese tegevuses hakatakse otsima vigu. Igal juhul peame oluliseks, et laste arengu hindamine toimuks kogu elu positiivses laadis, oleks kõigile osapooltele innustav ja toetav, mitte hirmutav ja raske. Samas on oluline näha ka arengu neid külgi, mis vajavad toetust ja tugevdamist. Järgnevas püüamegi esitada mõned seisukohad, mida tänapäeval laste arengu hindamisel silmas peetakse.

## Lapse arengu hindamise eesmärgid, sisu ja korraldus

Arengu hindamine on vajalik, et 1) määratleda lapse arengulised saavutused; 2) selgitada välja lapse erivajadused, õppimise ja õpetamise eripära; 3) koostada lapsele individuaalne õppekava; 4) aidata lapsel ise enda arengut ja edasiminekut näha, 5) toetada lapse õppimist (Katz 1997; Kagan 1998).



Eelkooliealiste laste arengu hindamine on keeruline, kuna laste aktiivsusaste on varieeruv, tähelepanu on lühiajaline, lastel võib esineda võõraste ning võõra keskkonna kartust. Arengu hindamine nõuab teadmisi lapse taustast, testimise limiteeritusest ja laste käitumisest. Arengu hindamisel kogutakse informatsiooni lapse arengu eri valdkondadest. Tänapäeval liigutakse lapse arengu hindamisel üksikhindaja-mudelilt keskkonna-mudeli kasutuse poole. See tähendab, et hindamisse kaasatakse võimalikult palju lapsega seotud isikuid (lapsevanem, õpetaja, muusikaõpetaja, liikumisõpetaja, logopeed, psühholoog jt).

Hindamisel on oluline lapsekesksus ja valdkondade paljusus, et last hinnataks kui tervikut, mitte tema arengu eri valdkondi.

NAEYC uurijate arvates on eelkooliealiste laste arengu hindamine jätkuv protsess, kus laste tegevust ja selle tulemusi vaadeldakse, salvestatakse, jälgitakse, fikseeritakse ja dokumenteeritakse kõikvõimalikel viisidel nende loomulikus õpikeskkonnas. Lapse arengu hindamiseks on nad välja töötanud järgmised juhtnöörid.

1. Mõõtmised peavad hõlmama spetsiifilisi, lapse edukaks toimetulekuks olulisi arenguvaldkondi: sotsiaalne kompetentsus, lähenemine õppimisele ja vajalikud kognitiivsed oskused.
2. Mõõtmised peavad silmas pidama lapse arengut tervikuna, mitte piirduma lihtsalt *jah* või *ei* märkimisega vastavatesse oskuste lahtritesse. Mõõtmised peavad kajastama arengu protsessi.
3. Mõõtmistulemused peaksid olema kohesed, lihtsad ja kergelt interpreteeritavad, et õpetaja saaks neid jagada lastevanematega. Hindamisprotseduure peaks olema võimalik läbi viia rühmaruumis toimuvate tegevuste käigus.
4. Teatud perioodi järel korduvad mõõtmised (laste võimete avaldumise vahetu jälgimine loomulikus õpikeskkonnas) on parim võimalus lapse üldise võimekuse näitamiseks, alusoskuste, mõistetest arusaamise, probleemilahenduse ja õpimotivatsiooni hindamiseks (NAEYC, 1998 p. 1).

Milline on parim kogemus laste arengu hindamise praktikas? Selle kohta on Division for Early Childhood poolt (Hemmeter jt 2001) toodud välja järgmised kolm võtmeküsimust:

1. Perekonna kaasatus: professionaalid peavad nägema ja hindama lastevanemate rolli laste arengu hindamise protsessis ja sekkumise vajadust.
2. Arenguliselt kohane hindamine: hindamise tüüp ja meetodid peavad sobima lapse individuaalsete vajaduste ja arengutasemega.
3. Meeskonnatöö: meeskond peab kaasama lapse eluga seotud isikuid. Vanemad, hoidjad ja võrgustiku personal peavad osalema lapse hindamise planeerimisel ja tulemuste tõlgendamisel.

### **Lapse eneseregulatsiooni hindamine**

Donald, Raver, Hayes ja Richrdson (2007) peavad oluliseks hinnata eelkoolialise lapse eneseregulatsiooni. Hindamine peaks toimuma kolmes põhivaldkonnas: emotsionaalne eneseregulatsioon, tähelepanu eneseregulatsioon ning käitumise eneseregulatsioon.

Eneseregulatsiooni hindamine on väga oluline koolivalmiduse aspektist. Paljudel lastel on probleeme käitumise, emotsioonide ja tähelepanu kontrollimisega, mis teeb koolis õppimise väga raskeks. Sellele probleemile tuleks tähelepanu pöörata juba eelkoolieas, et võimalikke riske vähendada ja lapse arengut toetada. Näiteks on lapse võime oma emotsioonidega erutavas, frustreerivas või stressisituatsioonis toime tulla seotud sellega, kuidas teda tajutakse õpetaja ja eakaaslaste poolt. Samuti korreleerub emotsionaalne eneseregulatsioon sotsiaalse kompetentsusega, emotsioonide väljendamise ja teadmistega emotsioonidest, mis ennustavad hilisemat sotsiaalset ja akadeemilist kompetentsust. Emotsionaalne kompetentsus mõjutab kaudset ka õppimist. Lapsed, kellel domineerivad positiivsed emotsioonid ja kes väldivad negatiivseid emotsioone, saavad koolis paremaid hindeid. Eelkoolialise lapse toimetulek uute, emotsionaalsete ja stressirohkete olukordadega sõltub ka lapse tähelepanu regulatsiooni arengust. Tähelepanuga on seotud ka lapse võime omandada uut informatsiooni ja kujundada õppimisstrateegiaid.

Lapse sotsioemotsionaalse ja käitumise regulatsiooni hindamiseks kasutatakse struktureeritud ja poolstruktureeritud laboratoorseid hindamisi, mittestruktureeritud uurimist loomulikus olukorras, õpetaja ja lapsevanema raporteid. Uurimise parimaks strateegiaks loetakse mitmete

meetodite ja hindajate kasutamist. Eelkooliealiste laste eneseregulastiooni hindamiseks puuduvad hetkel kasutatavad ja kättesaadavad materjalid.

Chicagos uuriti 41–70 kuu vanuste laste koolivalmidust. Chicago School Readiness Project (CSRP) raames valiti 10 lühikest ja vähe materjali nõudvat ülesannet PSRA (The Preschool Self-Regulation Assessment) patareist, mille abil koguti andmeid 88 lapse eneseregulatsiooni kohta laboratoorses tingimustes. Tulemused kinnitasid, et eneseregulatsioon on seotud laste akadeemilise võimekusega. Eriti tugev oli seos impulsside kontrolli, üldise tähelepanu kontolli, üldise positiivse emotsionaalsuse ja varaste matemaatiliste ja verbaalsete oskuste vahel. Impulssikontroll oli seotud ka laste oskusega nimetada tähtede eri nimetusi. Võrreldes PSRA tulemusi teiste uurin-gutega leiti, et tulemused on sarnased. Need näitasid, et lapse eneseregulatsioon ei sõltu soost ja see on parem ealiselt vanematel lastel. Järgnev tabel sisaldab kümme ülesannet, mida laste eneseregulatsiooni hindamiseks kasutati. Nagu tabelist on näha, kontrollivad eneseregulatsiooni ülesanded tähelepanu püsivust ja ootamist, mis on eelkooliealisele lapsele üsna raske.

Ülesanne	Lapsele antud instruksiooni kirjeldus
Mänguasja pakkimine	Lapsel paluti mitte piiluda, kui hindaja valjuhäälselt kingitust pakkis.
Mänguasja ootamine	Lapsel paluti oodata ja mitte puutuda pakitud üllatust.
Suupiste hilinemine	Lapsel paluti oodata signaali enne suupiste leidmist katteriide alt.
Keele ülesanne	Laps ja hindaja ootasid suupiste keelel, et vaadata, kes sööb selle esimesena ära.
Tasakaal	Pärast joonel käimist paluti lapsel sooritada ülesanne uuesti, seekord aeglaselt.
Torn	Last instrueeriti ehitama koos hindajaga klotsidest torni, asetades klotse hindajaga vaheldumisi.
Pliiats	Lapsel paluti koputada pliiatsiga 1 kord, kui hindaja koputas 2 korda ning 2 korda, kui hindaja koputas 1 korra.
Torni „koristamine”	Lapsel paluti „koristada” klotsid tornimängust.
Mänguasjade sorteerimine	Lapsel paluti korjata kokku ja panna ära väikesed mänguasjad nendega mängimata.
Mänguasja tagastamine	Lapsel paluti tagastada lõbus mänguasja lühikese mänguperioodi järel.

J. C. Kotleri ja R. J. McMahoni uuringust (2002) selgus, et sotsiaalne kompetentsus on tüdrukutel kõrgem kui poistel ning mitteagressiivsetel lastel kõrgem kui agressiivsetel lastel.

## Arengu hindamine – arengu toetamise ja positiivse õpikogemuse eeldusi

Rida uurijaid leiab, et väga tähtis on kindlustada kõikidele lastele edukogemus koolis, nimetades seda prioriteediks number üks (Fantuzzo jt 2002). Selle saavutamiseks on äärmiselt vajalik omada lapse arengust terviklikku ülevaadet juba koolieelses eas. Oluline on jälgida vähemalt kuut lapse arengu dimensiooni: initsiatiiv, sotsiaalsed suhted, loovus, muusika ja liikumine, kõne- ja kirjaoskus ning loogika ja matemaatika. Arengu jälgimisel on oluline teha märkmeid iga lapse arengu oluliste muutuste kohta antud valdkondades, et näha arengut kui progressi ja toetada selle edaspidist jätkumist.

Koolieelses eas omandavad lapsed esmased kogemused suhtlemise, töö, ühiskonna ja meedia vallas. Lastele pole vaja pakkuda üha rohkem formaalseid tegevusi, õpetajate ja lapsevanemate ülesanne on laiendada seda, mida lapsed juba teevad. Seega on hindamine ka õppekasvatustöö planeerimise ja organiseerimise oluline alus.

Kontose ja Wilcox-Herzogi käsiraamatud õpetajakoolitusest (1997) keskenduvad rühma kasvukeskkonna kahele aspektile:

- a) stimuleerivad tegevused, mis nõuavad lastelt aktiivset osalemist;
- b) interaktsioonid õpetajaga.

Laste jälgimist tegevuses esemetega ja suhetes eakaaslastega mängu ajal loetakse ökoloogiliselt tunnustatud suunaks laste arengu hindamisel. See annab ülevaate lapse arengutasemest ja kompetentsuse kvaliteedist. Näiteks laste esemelise tegevuse kompetentsus korreleerub standardiseeritud testidega mõõdetud kognitiivse võimekusega. Seega, lapse mängu, suhete ja tegevuse jälgimine annab korrektse ülevaate lapse arengust.

Uurijad (Farver jt 2006) on täheldanud, et lasteaeda ja kooli lähedavad väga erineva arengutasemega lapsed. Laste erinevad kogemused lugemisoskuses, teadmiste valdkonnas ja sotsioemotsionaalses käitumises tähendavad seda, et laste edu õppimisel on olnud erinev. See tõstab hindamise rolli, mis võimaldab välja selgitada, millisele tasemele keegi lastest on jõudnud, ja arvestada lapse individuaalsete iseärasustega.

M. Sutherland (2005) räägib andekate laste arengu hindamisest ja toetamisest koolieelses lasteasutuses ning rõhutab, et koolieelsetel lasteasutustel on oht hakata pakkuma koolile sarnanevat formaalset haridust. Õppimine on sotsiaalne tegevus. Kuidas siis hinnata õppimist ja lapsi, kes saavad õppimisega koolieelses eas edukalt hakkama? Kui me tahame toetada lapse õppimist, peame teadma, mis mõjutab lapse elu. Sellest, millesse lapsed usuvad ja mis neid mõjutab, sõltub laste vaade elule ja väärtustele. Koolieelses eas tuleb hinnata õppimist, mitte lünki lapse teadmistes ja oskustes. Õpetaja ja lapsevanema ülesandeks on luua tervikpilt lapse võimetest ja huvidest, mitte keskenduda arengu üksikutele aspektidele.

Kasulik on uurida ja teada saada, mida lapsed suudavad õppida kõrvalise abiga, mitte keskenduda juba omandatud teadmistele. Seega peaks õppimise eesmärgid lastega koos läbi arutama ning arutlema ka selle üle, mida on lapsed teinud hästi ja millega on veel vaja vaeva näha. Õppimise protsess on niisama oluline kui õppimise tulemus.

### **Lapse kohta teabe kogumise võimalusi ja allikaid**

Lasteaiapäev on tihe oma planeeritud tegevuste, söögiaja, õues oleku ja magamisajaga. Laps vajab aega ka mänguks. See raskendab lapse hindamist, tema huvide ja võimete väljaselgitamist. Mõnikord tehakse see viga, et lapsele ei esitata küsimusi laiema maailma kohta. Vestlused lapsega ei tohiks piirduda vaid koduste toimetuste, lasteaiategemiste ja huviringidega. Oluline on kuulata lapse mõtteid ümbritsevast maailmast, sellest, mis on lapse jaoks oluline, mida laps väärtustab. Kuulamine on alushariduses ja lapse hindamise protsessis oluline faktor.

M. Sutherland (2005) pakub välja võimaluse hinnata laste oskusi neid kuulates, mitte testides või arengutabeleid täites. Lapsed ise on väga head hindajad.





### **Täiskasvanu instruksioon**

*Mul on vaja teha väga palju tööd ja mul oleks vaja meie rühma tüdrukute ja poiste abi nende tööde tegemisel. Ma ütlen teile, mida mul on vaja teha ja teie öelge, kes võiks mind selle tegemisel aidata. Kui sa arvad, et mind võiksid mõne üleande puhul aidata enam kui üks laps, siis sa võid nimetada mitu nime.*

### **Küsimused lastele**

*Kes võiks aidata mul paberist kujundeid välja lõigata?*

*Kes võiksid meid esindada spordivõistlustel?*

*Kes võiks laulda mulle ühe laulu?*

*Kui ma olen ennast vigastanud, kes võiks mind aidata?*

*Mul on vaja loendada. Kes võiks mind aidata?*

*Mul on vaja maalida. Kes võiks seda teha?*

*Mul on vaja abilist raamatu lugemisel. Kes see võiks olla?*

*Mul on vaja leida kedagi, kes räägiks midagi poistele ja tüdrukutele. Kes see võiks olla?*

*Mul on vaja leida kedagi, kes võiks mingit pilli mängida. Kes see võiks olla?*

*Mul on vaja pusle kokku panna. Kes võiks mind aidata?*

*Mul on vaja kellegagi rääkida. Kes võiks mulle hea sõber olla?*

Laste arengu hindamisel ehk nn suure pildi kokku panemisel on vaja mitmete asjaosaliste abi. Õpetaja saab kirja panna oma märkmeid lapsi vaadeldes. Lapsevanematel on oma teadmised ja arvamused lapse kohta. Kindlasti tuleks küsida ka lapse enda käest, millega ta hästi toime tuleb. Eelnimetatud ülesande puhul saame teada, kuidas hindavad last tema eakaaslased. Suure pildi olemus seisnebki selles, et lapse kohta kogutakse informatsiooni paljudelt teistelt. Ja tulemusi kokku võttes saab lapsest ülevaatlikuma pildi, kui seda suudaks vaid üks osapool.

J. J. Beaty (2006) väidab, et laste hindamisel lähtutakse tänapäeval küsimustest, mis on lapsel viga, millised probleemid on lapsel, kuidas me saame sekkuda, et last aidata. Tegelikult on selline hindamise lähtekoht vale, tuleks hoopis otsida vastuseid küsimustele, mis on lapsel korras, kuidas me saame lapse tugevusi kasutades toetada lapse jätkuvat arengut. Seega ei peaks täiskasvanud keskenduma puuduste otsimisele lapse arengus, vaid sellele, mis on tugev ja mis on hästi.

Lapse arengu kohta võib informatsiooni koguda erinevatest allikatest. Üks olulisemaid on ekspert. Ekspert saab olla last tundev täiskasvanu – lasteaiaõpetaja, lapsevanem või mõni muu spetsialist. Ekspertide selgitused, arvamused ja väited lapse kohta tähendavad sisuliselt teise inimese eest rääkimist. Täiskasvanu näeb last ja lapsesse puutuvat alati läbi enda vaatenurga. Selline informatsioon on moonutatud. Õigem oleks küsida lapse enda käest teda puudutava kohta. Selleks kasutatakse intervjuerimist. Üldjuhul küsitakse lapse käest seda informatsiooni, mida täiskasvanu peab oluliseks. Kui laps tahab rääkida ja kogemusi vahetada teisel teemal, siis suunab intervjuerija lapse esialgse teema juurde tagasi. Seega, ka intervjuus otsitakse vastuseid küsimustele, mis on olulised täiskasvanutele, mitte lastele endile. Laste uurimise meetodeid ongi kritiseeritud põhjusel, et nad lähtuvad täiskasvanust. Uuritakse seda, mis on oluline täiskasvanu jaoks ja täiskasvanu arvates.

L. Karlsson on kirjutanud laste uurimisest uudse nurga alt. Nimelt on soomlased võtnud laste uurimisel kasutusele jututamise meetodi. Karlssoni (2006) ja Lerkkaneni (2007) järgi on jututamise meetod, mis toob laste mõtted esile. Laps saab ise valida, millest ta räägib, mis teda huvitab, mis on talle oluline. Jutustamine toob esile lastekultuuri, mis hõlmab laste arusaamu maailma asjadest, elust-olust ja erinevatest nähtustest. Täiskasvanu roll on kuulata ja kuulda, mis on lapsel

öelda. Jututamise meetod nõuab lapsele täpse instruksiooni andmist (nt *Palun jutusta mulle üks lugu sellisena, nagu soovid. Mina kirjutan selle üles sõna-sõnalt, nii nagu sina räägid. Kui jutt on valmis, siis loen ma selle sulle ette, et sa saaksid seda parandada, kui soovid*).

Niisiis, täiskasvanu peab lapse loo täpselt üles kirjutama ja võimaldama lapsel seda hiljem muuta, kui laps soovib. Jutt on oluline dokument sellest, kuidas ja millest laps mõtleb, mis on lapsele oluline, kuidas ta asjadest aru saab. Samuti tuleb jutus esile lapse keeleline võimekus. Kuidas jutt on üles ehitatud, milliseid lauseid kasutatakse, kas jutus esineb grammatikavigu – kõik see annab üsna täpse ülevaate lapse kõnest. Selle meetodi positiivseks küljeks peetakse ka seda, et see väärtustab last. Last kuulates anname lapsele mõista, et tema on oluline ja tähtis, et see, mida laps räägib ja millest laps mõtleb, on täiskasvanutele oluline ja tähtis. Tänapäeva lapsed kasvavad ühiskonnas, kus kõigil on kiire ja inimestel on üksteise jaoks vähe aega. See meetod sunnib meid laste jaoks aega võtma, neid kuulama ja väärtustama. Jututamise meetodit kasutanud täiskasvanud on tihti üllatunud, et lastel on nii toredad jutud, ootamatud mõtted. Kui tehetakse laste kohta rohkem teada saada, tuleb kuulata, mis lastel öelda on. Täiskasvanud peaksid lapsi rohkem usaldama.

## Lapse arengu hindamisest lasteasutuses

Lapse arengut tuleks jälgida regulaarselt, soovitatavalt kaks korda aastas ja viia selle tulemuste põhjal läbi arenguestlused. Lasteaias annab lapse arengule hinnangu õpetaja koos teiste spetsialistidega. Oluline on õpetaja koostöö lapsevanemate, logopeedide, psühholoogide, meditsiinitöötajate, sotsiaaltöötajate, lastekaitsetöötajate ja vajadusel ka teiste spetsialistidega. Lapse arengut on võimalik tõhusalt toetada vaid siis, kui last ja tema vajadusi hästi tuntakse ja arengut järjekindlalt hinnatakse. Probleemide ilmnemisel on kindlasti soovitatav konsulteerida erispetsialistidega, kes täiendavad õpetaja hinnangut omapoolsete tähelepanekutega. Paljudel juhtudel on vajalik logopeedi sekkumine, et hinnata lapse kõne arengutaset ja määratleda kõneravi vajadus. Mõnikord on vajalik ka psühholoogi poolt läbiviidav uuring. Psühholoogid hindavad testide abil lapse arengutaset ja pakuvad meetmeid arengu toetamiseks.

Mõningatel keerulisematel juhtudel on vaja ka psühhiaatri konsultatsiooni, seda juhul, kui on tegemist arengu kõrvalekaldega. Üha olulisemaks saab lastevanemate nõustamine, millele arenenud riikides viimasel ajal üha rohkem tähelepanu osutatakse. Selleks sobivad kõige paremini arenguestlused, mida on lasteaedades soovitatav korraldada kaks korda aastas ja lisaks veel siis, kui lapsevanemad vajavad jooksvalt abi aktuaalsete probleemide lahendamisel. Arenguestlus annab võimaluse silmast-silma-kontaktiks õpetaja lapsevanema(te) vahel. Kumbki pool ei tohiks võtta seda kui kohustust, vaid kui suurepärasest võimalusest koostööks. Arenguestlus pole kindlasti õpetaja monoloog lapse arengust, vaid vestlus koostööpartnerite vahel, et täiendada vastastikku oma informeeritust lapsest. Sageli saab õpetaja nõnda vajalikku teavet lapse koduse käitumise kohta ja lapsevanem omakorda lapse tegevustest lasteaias. Vestlus peaks toimuma sundimatus õhkkonnas. On suurepärase, kui vestlusest võtavad osa mõlemad vanemad. Vestluse koha võivad valida ka vanemad, kusjuures üheks võimalikuks kohaks on kodu (vt ka Tiko, Almann 2006).

## Vaatlus

Arengu hindamiseks tuleb last regulaarselt vaadelda ning vaatlused protokollida ja säilitada. Vaatluse eeliseks on võimalus saada vahetult otsest teavet laste, laste rühmade või ka õpetajate



tegevuse ja käitumise kohta. Vaatlus võimaldab last uurida loomulikus keskkonnas, see on tege-liku elu uurimine. Vaatlust liigitatakse süstemaatiliseks ja osalusvaatluseks. Osalusvaatluse puhul osaleb vaatleja rühma tegevuses ning seega võib vaatleja olla rühmas töötav õpetaja. Vaatlus- andmete analüüs annab lapse arengust üsna hea ülevaate ja võimaldab koostada lapse põhjaliku iseloomustuse, mis kajastab lapse kognitiivset, sotsiaalset, emotsionaalset ning kehalist arengut. Vaatlused võimaldavad märgata nii lapse arengu positiivseid kui ka negatiivseid aspekte. Vaat- lusi tuleb korraldada erinevate tegevuste juures, et selguksid lapse tugevad küljed ja ka võimali- kud probleemid. Vaatluste tulemused fikseeritakse kirjalikult või salvestatakse videoaparatuuri abil. Laste kõne lindistatakse või kirjutatakse üles. Kogutud andmed litereeritakse ja säilitatakse (vt ka Männamaa 2008a).

### **Vestlus, intervjuu**

Lisainformatsiooni lapse arengust saab õpetaja vesteldes lapsest tema endaga, vanematega, sa- muti vanavanemate ning teiste pere liikmetega, kolleegidega ja rühma teiste lastega. Vestluses on osapooltel tavaliselt võrdne õigus küsimusi esitada ja vastata. Intervjuus on intervjueril aga juhtiv roll. Struktureeritud intervjuu ehk ankeetintervjuu läbi viimisel kasutatakse abivahen- dina ankeeti ehk kindlaid kõigile intervjueritavatele esitatavaid küsimusi. Teemaintervjuu on ankeet- ja avatud intervjuu vahevorm. Alateema on teada. Lasteaias soovitatakse kasutada eel- kõige teemaintervjuud. Kolmas võimalus on kasutada avatud intervjuud, kus ka teema puudub, ja vestelda vabalt ilma eelnevalt vormistatud küsimusteta (vt ka Männamaa 2008b).

### **Laste tööd**

Päris palju kõnelevad lapse arengutasemest tema poolt tehtud tööd – joonistused, taiesed, töö- vihikud, dokumendid jm. Seetõttu soovitatakse lapse tööd koguda arengumappi, mis annab hea ülevaate tema arengu dünaamikast ja kajastab sisuliselt lapse individuaalse arengu lugu.

### **Testid ja muud arengu hindamise vahendid**

Lapse arengutaset võib hinnata näiteks koolieelse kasvatusprogrammi „Astmed” alusel (Bluma jt 1994), mis võimaldab välja selgitada, mida laps oskab, ja määrata, mida on talle lähe- mas tulevikus otstarbekas ja võimalik õpetada. Selle programmi alusel töötades vajavad õpeta- jad psühholoogi ja/või eripedagoogi abi. Laste intellektuaalse arengu määramiseks võib kasuta- da P. Keesi testikogumikku „Terman-Merilli üldandekuse testide adaptatsioon” (1984). Tallinna Ülikoolis kasutatakse laste arengutaseme hindamiseks M. Veissoni poolt kohandatud Bayley testi 1–3aastastele lastele (Bayley 1993) ja Wechsleri 3–7aastastele mõeldud koolieelikute testi (Wechsler 1990), mida on katsetatud rohkem kui 500 lapsega. Tartu Ülikoolis on tõlgitud, ko- handatud ja katsetatud Kaufman ABC (Männamaa 2000) ja Strebeleva meetodikat (Viks 1999). Koolikäpsuse hindamiseks on võimalik kasutada järgmisi väljaandeid: P. Keesi „Täiskasvanu ja väikelaps” (1990) ja E. Kulderknupu koostatud „Lapsest saab koolilaps” (1998).

### **Lapse arengu hindamise tabel**

Järgnevas tutvustatakse 3–5aastase lapse arengu hindamise tabelit (vt lisa, lk 19–21), mis peaks vastama tänapäeva nõuetele ja olema ka õpetajale igapäevatöös käepärane kasutada. Arengu

hindamise tabel hõlmab eri arenguvaldkondi, mis kokku annavad pildi lapsest tervikuna. Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) sätestab, et lapse arengut kirjeldatakse lapsest lähtuvalt. Arengu hindamise tabelis on seatud esimesele kohale lapse enesehinnangu kujunemine lasteaiaga kohanemisel. Järgnevalt kirjeldatakse lapse emotsionaalset arengut (punkt 2), mis väljendub lapse toimetulekus oma emotsioonidega, sotsiaalset arengut (punktid 3–4), kehalist arengut (punktid 5–6) ja vaimset arengut (punktid 7–9). Eraldi vaadeldakse lapse kujutavaid tegevusi (punkt 10) ning fantaasia ja kujutluste arengut (punkt 11). Tabelile võiks lisada veel mõne arenguvaldkonna (nt keskkond, muusika, eesti keel teise keelena) kirjeldused.

Oluline on tabeli täitmise aeg. See tähendab, et tabelit peaks täitma järjekindlalt, märkima tabelisse kohe lapse käitumises ilmnunud muutused, oskuste täienemise või uute oskuste omandamise. Selleks otstarbeks peab tabelis olema lahter kuupäevade fikseerimiseks. Kindlasti peaks konkreetselt ära märkima ka selle, kuidas teatud käitumine lapsel ilmnes. Vajalik on näha arengut tervikuna. 5aastase lapse arengust tervikpildi saamiseks aitab kaasa ka see, kui õpetajal on silme ees, kuidas laps käitus 3aastaselt. Seega on otstarbekas, et arengu hindamise tabel koostatakse lapsele mitte pooleks aastaks või aastaks, vaid mitmeks aastaks. Tähtis on ka see, kuidas lapse arengu tabelit edasiselt kasutatakse. Arengumuutuse ülestähendamise järel tuleks teha kokkuvõtte, kus tuuakse välja lapse tugevad küljed ning tugevdamist vajavad küljed. Kavandada tuleks nii need tegevused, mis lapse tugevad küljed esile tooksid, kui ka need tegevused, mis tugevdamist vajavaid külgi toetaksid. Edaspidiste tegevuste planeerimine on lapse arengu seisukohalt väga oluline. See peaks toimuma õpetaja, lapsevanema ja lapse koostöös.

## Kasutatud kirjandus

- Bachmann, T., Maruste, R. (2003). *Psühholoogia alused*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Bayley, N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development*. The Psychological Corporation: Harcourt Brace & Company.
- Beaty, J. J. (2006). *Observing Development of the Young Children*, 6th ed. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Begley, P. (2003). In Pursuit of Authentic School Leadership Practices. In P. Bregley and O. Johnson. (Eds.), *The Ethical Dimensions of School Leadership*. Dordrecht: Kluwer.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A., Hilliard, J. (1994). *Astmed: koolieelse kasvatuse programm*. Tallinn.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds: Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Donald, R. S., Raver, C. C., Hayes, T., Richardson, B. (2007). Preliminary Construct and Concurrent Validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for Field-based research. *Early Childhood Research Quarterly* 22, pp. 73–187.
- Fantuzzo, J., Hightower, D., Grim, S., Montes, G. (2002). Generalization of the Child Observation Record: a Validity for Diverse Samples of Urban, Low-income Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly* 17, pp. 106–125.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S., Lonigan, C. J. (2006). Home Environments and Young Latino Children's School Readiness. *Early Childhood Research Quarterly* 21, pp. 196–212.
- Hafer, J., Spragins, H., Hardy-Braz, S. (1996). Developmental Assessment for the Young Set: The Play is the Thing. *Perspectives*, 14(4), 8–10.
- Haydon, G. (2007). *Values for Educational Leadership*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.

- Hemmeter, Joseph, Smith, Sandall. (2001). DEC Recommended Practices Program Assessment: Improving Practices for Young Children With Special Needs and Their Families.
- Kagan, S. L., Shepard, L., Wurtz, E. (1998). Principles and Recommendations For Early Childhood Assessments. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Karlsson, L. (2006). Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin. Lapset kertovat, työpapereita 9. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, s. 8-17.
- Katz, L. G. (1997). A Development Approach to Assessment of Young Children. ERIC Digest.
- Kees, P. (1984). Termann-Merilli üldandekuse testide adaptatsioon. Tallinn.
- Kees, P. (1990). Täiskasvanu ja väikelaps. Tallinn.
- Kontos, S., Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on Children's Competence in Early Childhood Classrooms. Early Childhood Research Quarterly 12, pp. 247–262.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. Vabariigi Valitsuse 29. mai 2008. a määrus nr 87.
- Kotler, J. C., McMahon, R. J. (2002). Differentiating Anxious, Aggressive, and Socially Competent Preschool Children: Validation of the Social Competence and Behavior Evaluation - 30 (Parent Version). Behavior Research and Therapy 40, pp. 947–959.
- Laevers, F. (2006). Forward to Basics! Deep-level-learning and the Experiential Approach. In R. Parker-Rees and Jenny Williams (Eds.), Early Years Education I, pp. 413–423.
- Lapsest saab koolilaps. (1998). Koost E. Kulderknup. Tallinn, Haridusministeerium.
- Lerikkanen, M. K. (2007). Lugema õppimine ja õpetamine. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lindgren, H. C., Suter, W. N. (1994). Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu Ülikool.
- Männamaa, M. (2000). Kaufmani testipatarei lastele (K-ABC). Ülevaade testist ja pilootuuringu tulemused. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Männamaa, M. (2008a). Vaatlus. Rmt: Õppimine ja õpetamine koolieelses eas, 144–158. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Männamaa, M. (2008b). Intervjuu. Rmt: Õppimine ja õpetamine koolieelses eas, 159–166. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children), NAEC/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). (1998). Guidelines for Appropriate Curriculum Content and Assessment in Programs Serving Children Ages Three Through Eight. Washington DC.
- Piaget, J. (1963). The Psychology of Intelligence. Patterson, NJ: Littlefield, Adams.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., Goldsmith, D. (1995). Development Through Participation in Sociocultural Activity. In J. Goodnow, P. Miller, F. Kessel (Eds), Cultural Practices as Contexts for Development. New Directions for Child Development, 67, 45–65. (Series Editor W. Damon).
- Smith, P. K., Cowie, H., Blades, M. (2008). Laste arengu mõistmine. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Sutherland, M. (2005). Gifted and Talented in the Early Years. Paul Chapman Publishing.
- Tiko, A., Almann, S. (2006). Arenguestlused lasteaias. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Viks, M. (1999). Laste psühholoogilis-pedagoogiline uurimine varajases lapseeas (2–3 a). Töid eripedagoogikast. XV, 9–19. Tartu Ülikool.
- Võgotski = Выготский, Л. (1982). Мышление и речь. Собрание сочинений. Том второй. Под. ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика.
- Wechsler, D. (1990). Wechsler Pre- and Primary Scales of Intelligence. Psychological Corporation.

### 3–5aastase lapse arengu hindamise tabel

Lapse nimi:

Lapse sünniaeg:

Vaatleja:

Arenguvaldkond	Käitumise iseloomustus	Kuupäev
<b>1. Enesehinnang</b>		
Eemaldub esmasest hoidjast raskusteta		
Loob õpetajaga silmside		
Loob õpetajaga kiindumussuhte		
Leiab tegevust õpetaja abita		
Otsib kontakti mängupartneritega		
Võtab rollimängus rolle		
Seisab oma õiguste eest		
Teeb meelega midagi enda jaoks		
<b>2. Emotsionaalne areng</b>		
Väljendab stressi lubatud viisil		
Väljendab viha sõnades, mitte tegudes		
Jääb rasketes ja ohtlikes olukordades rahulikuks		
Tuleb toime kurbusega		
Tuleb toime üllatust tekitavate olukordadega		
Tunneb huvi planeeritud tegevuste vastu		
Väljendab huvi ja tähelepanelikkust teiste suhtes		
Naeratab, on enamasti rõõmus		
<b>3. Sotsiaalne mäng</b>		
Vaatleb teiste mängu		
Mängib oma esemetega		
Mängib paralleelselt sarnaste esemetega		
Mängib teiste lastega grupis		
Omab sõprussuhteid		
Suudab liituda käimasoleva mänguga		
Leib endale rolli käimasolevasse mängu		
Lahendab mängukonflikte lubatud viisil		

Arenguvaldkond	Käitumise iseloomustus	Kuupäev
<b>4. Prosotsiaalne käitumine</b>		
Väljendab muret teiste pärast		
Suudab öelda, kuidas teine end tunneb konfliktsituatsioonis		
Jagab midagi teistega		
Annab midagi teistele		
Ootab oma järjekorda rahulikult		
Täidab reegleid rahulikult		
Aitab teisi ülesannete lahendamisel		
Aitab abivajajat		
<b>5. Üldmootorika areng</b>		
Jalutab trepist alla vahelduvate sammudega		
Jookseb, omades kontrolli kiiruse ja suuna üle		
Hüppab koos jalgadega		
Ronib vahenditel üles ja alla		
Viskab, püüab ja lööb palli		
Sõidab rattaga, tõukerattaga		
Liigutab jalgu rütmis		
Liigutab käsi rütmis		
<b>6. Peenmootorika areng</b>		
Näitab käe eelistust, mis on .....		
Kasutab vahendeid, mis nõuavad käe liigutamist randmest		
Valab vett klaasi		
Avab ja kinnitab lukud, nööbid, krõpsud		
Topib vahendeid avasse		
Kasutab kontrollitult joonistamise/kirjutamise vahendeid		
Kasutab kontrollitult kääre		
Oskab lüüa haamriga naelu		
<b>7. Kognitiivne areng</b>		
Sorteerib objekte kuju ja värvi järgi		
Klassifitseerib objekte suuruse järgi		
Paneb objektid järjestusse, seeriatesse		
Tunneb ja loob mustreid		
Loendab 20-ni		
Leiab hulgale numbrilise vaste		
Lahendab probleeme konkreetsete vahenditega		
Lahendab probleeme arvuti abiga		

Arenguvaldkond	Käitumise iseloomustus	Kuupäev
<b>8. Kõnekeel</b>		
Kuulab, ei räägi		
Annab 1-sõna vastuseid		
Annab lühivastuseid, fraase		
Ümised ja laulab		
Osaleb vestlustes		
Räägib laiendatud lausetega		
Küsib küsimusi		
Oskab jutustada lugu		
<b>9. Arenev kirjakeel</b>		
Matkib kirjutamist		
Tõmbab horisontaalseid jooni		
Lisab tähesarnaseid kujundeid oma kritseldustesse		
Kirjutab üksikuid tähti, nime, initsiaale		
Hoiab raamatut õiget pidi, keerab lehti		
Matkib lugemist, kasutades pilte		
Jutustab lugusid suureneva täpsusega		
Teab, et trükitud tekst jutustab lugu		
<b>10. Kujutavad tegevused</b>		
Teeb üksikuid märke paberile		
Kontrollitud kritseldused		
Baaskujundite joonistamine		
Kombineerib ringe/ruute joontega		
Joonistab päikest		
Joonistab peajalgset		
Joonistab loomi, puid ja lilli		
Kombineerib kujundeid pildiks		
<b>11. Fantaasia, kujutus</b>		
Mängib rolli endaga, ise on koer, konn		
Võtab tuntud rolle või mõtleb ise rolle välja		
Vajab kindlaid vahendeid rolli esitamiseks		
Kasutab rollile omaseid käitumismustreid ja iseloomu		
Mängib kujuteldavate esemetega		
Kasutab keelt vajaminevate vahendite loomiseks		
Näitleb põnevaid ja ohtlikke teemasid		
Laiendab olemasolevaid teemasid, ideid, detaile		

# **Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses**

**Pille Häidkind**

**Tartu Ülikooli haridusteaduskonna eripedagoogika osakonna erivajaduste pedagoogika (koolieelse pedagoogika) lektor**

**Ülle Kuusik**

**Kõrveküla Lasteaia logopeed**

## **Sissejuhatus**

Enamik lapsi tuleb esmakordselt lasteaeda oma kodust, vahel ka lastekodust. Lapsevanemate/hooldajate teadmised, oskused ja võimalused lapse arendamiseks on enamasti piiratumad kui koolieelses lasteasutuses. Samas ei asenda õpetaja tegevused lapsele tema suhet vanematega. Seega, pere ja lasteaed peavad lapse arengu toetamisel leidma n-ö ühisosa. Käesoleva artikli eesmärgiks on julgustada erinevaid osapooli seda ühisosa leidma ja täpsustama, kui lapse arengus ilmnevad erivajadused. Vastavalt riiklikule õppekavale võetakse ka erivajadustega lastega tegelemisel aluseks jaotus ainevaldkondade kaupa. Artikli koostamisel lähtusime psühholoogilise-pedagoogiliste uurimuste tulemustest, välisriikide kogemusest antud valdkonnas, mitmete Eesti tööühikute aruteludest ning autorite praktilisest töökogemusest koolieelsetes lasteasutustes. Soovituste jagamisel püüdsime arvestada Eesti alushariduse olemasolevaid tingimusi ning juhtida tähelepanu võimalustele, mida saab lasteaedades senisest enam ära kasutada. Lisaks koostööle lasteaia tasandil peame oluliseks võrgustiku koostööd kohaliku omavalitsuse piires ning riigi tasandil.

Artikkel koosneb kolmest osast. Esimeses kirjeldame erivajaduste määratlust ja varajase sekkumise olemust. Tuleb arvestada, et erivajaduste jaotusi on mitmesuguseid. Näiteks on nende klassifikatsioonid mõneti erinevad meditsiinis ja hariduses, täielikult ei kattu nimetused ka alus- ja põhihariduses (nt spetsiifilised arenguhäired/spetsiifilised õpiraskused). Varajase sekkumise mõistet kasutatakse mõnedes riikides (nt USA) ainult kuni 3aastaste laste abistamisel, meie vaatlеме seda Eesti alushariduse kontekstis.

Teises osas on juttu varajase sekkumise korraldusest Eesti lasteaedades. Alustame erivajadustega laste märkamisest ja hindamisest, kirjeldame õpetaja tegevust lapsevanemate nõustajana. Tutvustame lühidalt enamikule erivajadustega lastele omaseid arenguprobleeme ning arendamise ja õpetamise üldisi aluseid (põhimõtteid, meetodeid). Individuaalne arenduskava on analoogne koolis rakendatava individuaalse õppekavaga, see koostatakse ja seda rakendatakse vastavalt vajadusele ja koostöös spetsialistide ning lapsevanematega. Püüame anda juhtnööre, millal on individuaalse arenduskava rakendamine otstarbekas ja kuidas seda koostada, arvestades nii last kui ka kohapealseid võimalusi.



Kolmandas osas anname ülevaade lapse arengu viiest põhivaldkonnast (motoorika, sotsiaalsed oskused, kommunikatiivsed oskused, kognitiivsed oskused, eneseteenindus) vastavalt erivajaduste põhjustest tingitud eripäradele. Kirjeldame erivajaduste olemust, sellest tulenevalt arendamist vajavaid põhivaldkondi ja peamisi arendustegevuse elemente. Mida enam arenevad psühholoogia ja meditsiin, seda täpsemalt on võimalik erivajadusi märgata ning hinnata. Pakume õpetajale esmaseid praktilisi soovitusi selle kohta, mida igal üksikul juhul tähele panna ja kuidas arendustegevusi planeerima hakata. Täiendavat teavet on võimalik saada viidatud kirjandusallikatest ja eripedagoogiliste koolituste kaudu.



Käesoleva materjali koostamiseks saime kasulikke nõuandeid Karl Karlepilt ja Meeli Pandiselt, samuti toetasid meid Imbi Viisma, Heda Kala, Marga Napp, Jana Pillmann, Reet Rajamäe, Anna Rižijs, Tiina Uusma jpt. Täname kõiki nõuandjaid ning soovime lugejale edu soovituste rakendamisel ja ärksat meelt veelgi paremate lahenduste leidmisel.

## Erivajadustega lapsed ja varajane sekkumine

### Erivajaduste määratlus

Arusaam, kes on erivajadustega laps, on aja jooksul avardunud. Kõik lapsed on ju mõneti erinevad ja vajavad seetõttu ka erinevaid tingimusi elus toimetulekuks. Siiski tundub, et vajalik oleks selge määratlus, millised lapse vajadused on n-ö üldinimlikud ja mille varieerumine on käsitletav individuaalsete iseärasustena ning millisest piirist alates on sobiv kasutada mõistet *erivajadustega laps*.

J. Kõrgesaar (2002) kirjutab, et hariduslike erivajadusi ei saa määratleda lahus konkreetse kasvukeskkonna nõuetest ja ressurssidest, arvestada tuleb kahte asjaolu:

- 1) mil määral erinevad üksteisest ühes rühmas õppijad, või laiemalt, õpikeskkonda jagavad inividid,
- 2) missugused on keskkonna võimalused (ressursid) arvestada õppijate erisusi.

Mõnikord erinevad lapsed võimetelt, taustalt ja isiksuseomadustelt sedavõrd, et nende arenguvajadusi on keeruline rahuldada harjumuspärasel viisil või tavakeskkonnas. Sel viisil avalduvaid erinevusi nimetataksegi laiemalt erivajadusteks. Kui erivajadused ilmnevad enne kooliiga, siis nimetatakse neid pikemalt *arengulisteks* erivajadusteks, koolieas aga *hariduslikeks* erivajadusteks. Erivajaduste tekkepõhjustes kombineeruvad pärilikud eeldused keskkonna mõjudega, põimumine võib toimuda soodsas või ebasoodsas mõttes. Sõltuvalt tekkepõhjustest ja eripärast on laste arenguliste erivajaduste määratlemise aluseks kuulmis-, nägemis-, kõne-, keha- ja intellektipuuded, spetsiifilised arenguhäired, emotsionaalsed ja käitumishäired ning andekus (Kõrgesaar 2002).

Üksnes andekuse puhul on tegemist arengut soodustava kombinatsiooniga: soodsad pärilikud eeldused arenevad arengut stimuleerivas keskkonnas edasi (Kõrgesaar 2002; Porter 2005).



Ülejäänud erivajadustega laste puhul on tegemist arengukahjustustega, millele võib lisanduda nii keskkonna ebasoodne kui ka soodne mõju.

Erivajaduste ühe alusena tuuakse tänapäeval välja ka *pervasiivsed arenguhäired* (McCormick 2006a). Kui korraga esineb organismi mitme funktsiooni kahjustus (nt vaimupuue ja nägemispuue), räägime liitpuudest. Eesti keelest erineva emakeelega lapsi võime samuti käsitleda kui erivajadustega lapsi, sel juhul ei tulene erinevad vajadused mitte lapse pärilikest eeldustest ega organismi funktsionaalsetest kahjustustest, vaid keelekeskkonna erinevusest kodus ja lasteaias (Hallap 2006). Samas võib ka muukeelne laps olla andekas või vähemvõimekas eakaaslastega võrreldes.

Seega on lapse erivajadusi võimalik määratleda üksnes tema arengu põhjaliku tundmaõppimise järel ja konkreetset kasvukeskkonda arvestades. Lapse abistamiseks ja arendamiseks ei piisa tema puuete või häirete diagnoosimisest arstide poolt, suuremat tähelepanu tuleb pöörata lapse olemasolevate oskuste hindamisele, keskkonna võimaluste arvestamisele ja koostööle täiskasvanute vahel. Sarnaselt muule maailmale oleme Eestiski üha enam liikunud nn põhjuskeskselt käsitleluselt (miks ja missugune) nn sekkumiskeskse käsitleluse (kuidas arengut toetada) poole. Tuleb kindlustada lapse eripära võimalikult varajane märkamine ja adekvaatne kirjeldamine, töötada välja erivajadustega lapse arengu toetamise plaan ja see ellu viia, hinnata perioodiliselt tegevuste efektiivsust.

### **Varajase sekkumise olemus**

Varajase sekkumise (ingl *early intervention*) all mõeldakse riskifaktoriga sündinud laste arengu jälgimist, erivajadustega laste võimalikult varajast märkamist, mahajäänud või enamarenenud valdkondade (nt füüsiline, sotsiaalne, kognitiivne areng) hindamist ja sobiva arendustöö planeerimist ning teostamist (Shonkoff, Meisels 1990). Seega hõlmab mõiste *varajane sekkumine* erinevaid tegevusi 0–7 a lapse ja tema perekonnaga ja eeldab tihedat koostööd partnerite (arstid, psühholoogid, pedagoogid, lapsevanemad jt) vahel. Varajane sekkumine võib toimuda olenevalt lapse erivajadustest lühema või pikema aja jooksul nii kodus, lasteaias kui ka kliinikute juures.

Varajase sekkumise eesmärgiks on kaasa aidata erivajadustega lapse võimetekohasele arengule ja toetada lapse perekonda. Lapse arenguks on vajalikud erivajadusest tulenevad lisatingimused (spetsialistid, teenused, abivahendid) ja sisuliselt erineva rõhuasetusega arendustegevus. Varajase sekkumise planeerimisel ja elluviimisel tuleb arvestada järgmisi üldpõhimõtteid:

- arendustegevuse alustamine niipea, kui selle vajadust on märgatud,
- individuaalne lähenemine vastavalt lapse arengulistele erivajadustele ja keskkonna võimalustele,
- perekonna ja spetsialistide kaasamine, meeskonna- ja võrgustikutöö,
- lapse perekonna nõustamine ja juhendamine tegevusteks oma lapsega,
- lapse ja perekonna iseseisvuse toetamine nii palju, kui see võimalik on,
- ühest kasvukeskkonnast teise ülemineku toetamine (Shonkoff, Meisels 1990).

Varajane alustamine erivajadustele vastava arendustegevusega võimaldab ära hoida (ennetada), leevendada või kõrvaldada teiseseid mahajäämuse nähte (Upshur 1990). Kui näiteks lapsel on esmaselt (sünnieelselt või -aegselt) kahjustunud füüsiline areng, siis arendades kehapuudega imiku ja väikelapse liikumisoskusi hoiame ära lapse hilisema füüsilise passiivsuse ja abituse (võimalik

teisene probleem), loome aluse, et laps tahaks ja saaks osaleda temale eakohastes mängu- ja õpetegevustes. Varajase sekkumise korraldamisel arvestatakse alati lapse eri arenguvaldkondade omavahelisi seoseid.

Raskemate kahjustustega (puuetega või häiretega) ja silmatorkavalt andekad lapsed avastatakse kogu maailmas reeglina varem (0–3 a), piiripealsete näitajatega lapsed üldiselt hiljem (3–7(8) a). See on seotud nii lapse arengu eripärade, spetsialisti poole pöördumise aja kui ka hindamisvahendite erineva mõõtmistäpsusega (Häidkind 2004). Oluline on liikuda selles suunas, et kahjustunud arenguga last märgataks ja abistamine algaks lapse esimeste eluaastate jooksul, st võimalikult varakult.

### **Varajase sekkumise korraldus**

Varajast sekkumist korraldatakse eri riikides üsnagi erinevalt, kohustused ja vastutus on jagatud riigi, piirkondlike keskuste, kohalike omavalituste, mittetulundus- ja erasektori ühingute ning lapsevanemate vahel. Järgnevalt kirjeldame täpsemalt Eesti varajase sekkumise tingimusi riigi, kohaliku omavalitsuse ja lasteaia tasandil.

Riigi tasandil puutuvad erivajadustega laste arengu toetamisel enam kokku sotsiaalministeeriumi ning haridus- ja teadusministeeriumi haldusalad. Tänapäeva sotsiaal- ja meditsiinisüsteem on teenustepõhine, kuid areneb üha suurema individikesksuse suunas. Nii koostavad *rehabilitatsioonimeeskonnad* üle Eesti erivajadustega lastele isiklike rehabilitatsiooniplaane (vt Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seadus, 1999). Protsessi algatajaks on perearst, lapse arengu mitmekülgse hindamise viivad läbi spetsialistid: sotsiaaltöötaja, logopeed või eripedagoog, tegevusterapeut, füsioterapeut, psühholoog, eriarst ja meditsiiniõde. Hindamise tulemusena määratakse lapse puude raskusaste (kerge, keskmine, raske, sügav) vastavalt sellele, kui sageli laps lisaabi vajab. Puude raskusastme alusel makstakse perele rahalist toetust. Samuti koostatakse ülevaade lapse arengu vajalikest teenustest ning kasvukeskkonna tingimustest. Rehabilitatsioonimeeskonna soovitudest on muuhulgas abi arendustegevuste planeerimisel, kui esitatud on lapse arengutaseme põhjalik kirjeldus ning antakse soovitusi õppe- ja kasvatustegevuste korraldamiseks. Isiklik rehabilitatsiooniplaan koostatakse kuni kolmeks aastaks ning selle täitmise eest vastutab enamasti lapsevanem.

Eesti Vabariigi põhiseadus ja haridusseadused on kehtestanud kõikidele lastele võrdse õiguse saada võimetele vastavat haridust. Arvestust piirkonnas elavate erivajadustega inimeste, sh laste üle peab kohaliku omavalitsuse esindaja, kes on eestvedajaks ka võrdsete võimaluste loomisel toetuse ja hariduse saamisel (vt Eesti Vabariigi haridusseadus, 1992). Informatsiooni, milliseid rühmi on vaja piirkonna lastele luua ja spetsialiste palgata, saab kohalik omavalitsus maakonna või linna **nõustamiskomisjonilt** (vt Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 1993). Igas nõustamiskomisjonis on viis liiget: eripedagoog, logopeed, psühholoog, sotsiaaltöötaja, linna- või maavalitsuse esindaja. Nõustamiskomisjonide pädevusse kuulub ka koolikohustuse edasilükkamine, koolitüübi (õppekava) ja rühmatüübi soovitamine. Nõustamiskomisjon teeb otsuseid meditsiiniliste, psühholoogiliste ja pedagoogiliste uuringute põhjal. Nõustamiskomisjoni poole pöörduvad lapsevanemad.

Koolieelsed lasteasutused kuuluvad kohalikele omavalitsusele (linnale või vallale). Lasteaia käimine ei ole Eestis kohustuslik, kuid lapsevanema soovil tuleb igale piirkonnas elavale lapsele lasteaiakoht tagada. Kuigi lasteaed on Eestis haridusasutus, tuleb lähtuvalt erivajadustega lapse arengu iseärasustest teha tihedalt koostööd ka meditsiini- ja sotsiaalasutustega. Vastutust erivajadustega lapse arengu eest kannavad nii perekond, lasteasutus kui ka toetavate teenuste pakkujad.

Erivajadustega lastele on vajalikud tavakeskkonna (kodu, lasteaia) väiksemad või suuremad muudatused, soovitusi selleks võib leida konkreetsele lapsele koostatud isiklikust rehabilitatsiooniplaanist. Näiteks sügava ja raske vaimupuudega lapse arengulised vajadused on oluliselt teistsugused kui teistel samavanustel lastel. **Kasvukeskkonna kohandamine** hõlmab nii füüsilisi tingimusi (ruum, õppevahendid), sotsiaalseid tegureid (õpetajakoolitus, spetsialistide olemasolu, perekonna nõustamine) kui ka asutuse ja rühma töökorraldust (meeskonnatöö, õppekavad) (Ülevaade muutustest ..., 2005). Et lapse iseseisvus toimetulekul tasapisi suureneks ning abivajadus väheneks, peab keskkond olema lapse arengut toetav ja stimuleeriv. Kui varem peeti vajalikuks pigem eraldatud õpetamist, siis tänapäeval rõhutatakse koosõpetamise väärtuslikkust ja perekeskset lähenemist. Mõlemal sekkumisviisil on oma positiivsed ja negatiivsed aspektid.



**Kaasamine** on erivajadustega lapse paigutamine eakaaslastega samasse keskkonda, kus tema tarvis kohandatakse õppekava, metoodikat, õppematerjale jne. Kaasava õpetuse peaeesmärk on valmistada lapsi ette igapäevaelus ettejuhtuvate ülesannetega toime tulema, arvestades seejuures lapse individuaalsust ja erivajadusi. On leitud, et läbimõeldud kaasavas keskkonnas, s.o tava- või sobitusrühmas, omandavad erivajadustega lapsed teiste eeskujul kiiremini eluks vajalikud oskused ja sotsiaalselt sobiva käitumise. Samas kipub kannatama akadeemiliste teadmiste omandamine, sest suures lastegrupis on õpetajal keerulisem õpetust diferentseerida. Kui lapse arengutase erineb omavanuste laste tasemest väga oluliselt (1–3aastastel üle 1 aasta, 4–7aastastel üle 2 aasta), tekib ka isoleerituse ja/või tõrjutuse oht – ei kujune ühist vabamängu, võimalused koostööks grupiga on piiratud. Et puudega lapse arengutempo on enamasti oluliselt aeglasem kui eakaaslastel, siis mahajäämus teistest lastest aja jooksul suureneb.

Erivajadustega laste **õpetamine eri asutustes või rühmades** võimaldab tagada neile maksimaalselt sobiva keskkonna ning individuaalse lähenemise. Positiivsena tuleb rõhutada spetsialistide töötamist samas lasteasutuses, õpetajate eripedagoogilist väljaõpet, lastele sobivate õppematerjalide ja abivahendite olemasolu. Laste arv rühmas on piisavalt väike, et tagada hooldamine ja arendustegevus vajalikul määral. Ka lapsevanematel on võimalik omavahel ühistel teemadel mõtteid vahetada, üksteist mõista ja toetada.

Eraldi õpetamisel on ka negatiivseid külgi. Läbimõeldud õpetus erivajadustega lapsele sobivates tingimustes tagab küll heal tasemel teadmised ja oskused, kuid erirühmades on tal vähem võimalusi kogeda kaaslaste positiivset eeskujut. Erivajadustega laste õppimine eraldi rühmades võib teha keeruliseks nende omaksvõtmise eakohaselt arenevate laste poolt, ühiskonna poolt laiemalt.

Eesti lasteaiaid liiguvad kõigi laste koosõpetamise suunas. Siiski ei tohi kaasamine muutuda väärtuseks omaette, sest alati on erivajadustega laste hulgas teatud hulk harvaesineva ning sügava või raske puudega lapsi, kellele ei suudeta kohandada tavakeskkonda lapse oluliselt erineva arengutaseme või käitumise eripärade tõttu. Eelkõige vajavad erivajadustega lapsed kvaliteetset ning sobivat õppe- ja kasvatustegevust, mida tuleb pakkuda võimalikult kaasaval viisil (Hegarty, Alur 2002).

Uuemad kaasamist käsitlevad uurimused (Frederickson, Cline 2002) keskenduvadki pigem tingimustele, mis tuleb erivajadustega lastele lasteaiaas tagada. Välja tuuakse järgmisi tegureid:

- asutuse juhtkonna positiivne suhtumine,
- lapsevanemate valmisolek koostööks õpetajaga,
- heatahtlik suhtumine rühmakaaslaste ja teiste lapsevanemate poolt,
- õpetaja õpetamisoskused ja -kogemused,
- õpetaja teadmised erimetoodika(te)st,
- eripedagoogiline/logopeediline tugi,
- meeskonnatöö õpetuse planeerimisel ja läbiviimisel,
- sobivate õppematerjalide ja abivahendite olemasolu,
- vajadusel individuaalse arenduskava rakendamine,
- õpetuse tulemuslikkuse järjepidev hindamine.

Lapse heaolu rühmas oleneb suuresti õpetajate ja abipersonali suhtumisest lapse erivajadustesse. Kui õpetaja ise aktsepteerib erivajadustega last, on tema kõne ja käitumine eeskujuks rühma teistele lastele ning lapsevanematele. Õpetaja positiivse suhtumise aluseks on aga ettevalmistus, mis annab kindlustunde tööks erivajadustega lastega. Koolieelse lasteasutuse personali ettevalmistus peaks hõlmama järgmisi valdkondi: eakohane ja ebatüüpiline areng, perekonna roll ja suhted perekonnas, õppemeetodid ja nende valik, individuaalse arenduskava rakendamine, meeskonnatöö põhimõtted, eetilised printsiibid ja professionaalsus. Õpetajale peab olema tagatud võimalus erialaspetsialistidega kontakti võtta ja koostööd teha.

Varajane sekkumine on seega üks osa alusharidusest ja lõpeb Eesti kontekstis lapse kooliminekuuga. On võimalik, et andekas laps läheb kooli eakaaslastega võrreldes aasta varem ja arenguprobleemidega laps aasta hiljem (vt Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 1993). Erivajadustega lapse ühelt haridustasemelt teisele ülemineku toetamiseks ja eripedagoogilise abi järjepidevuse tagamiseks soovitame, et lasteaia pedagoogid edastaksid lapsevanema vahendusel koolile nn koolivalmiduse kaardi (vt lisa 1). Koolivalmiduse kaart kajastab lapse arengutaset lasteaia lõpetamisel, varajase sekkumise kulgu ja rakendatud eriabi (tugiteenused).

Kokkuvõttes tähendab erivajadustega lapse kasvatamine lisakoormust ning on suureks, kuid huvitavaks väljakutseks kõigile osapooltele – lapsevanematele, õpetajatele, spetsialistidele. Kujundades erivajadustega lapse oskusi järk-järgult, pakume talle eduelamust, toetades peret lapsega tegelemisel, aitame kaasa sellele, et lapsest sirguks harmooniline isiksus. Teistes riikides tehtud uurimused (Upshur 1990) kinnitavad seejuures veenvalt varajase sekkumise otstarbekust: mida varem, intensiivsemalt ja süsteemsemalt eriabi pakutakse, seda vähem tuleb erivajadustega inimese toimetulekut toetada järgmistel eluperioodidel.

## Varajane sekkumine Eesti lasteaedades

Alusharidust pakuvad Eestis nii eakohaselt arenenud kui ja erivajadustega lastele koolieelsed lasteasutused. Koolieelne lasteasutus on loomulik jätk kodusele arendustegevusele ning valmistab ka erivajadustega last ette võimetele vastavaks toimetulekuks koolieas ja edaspidi. 2–7(8) aastaste laste arendustegevus toimub erivajadustest, puude raskusastmest, perekonna eelistustest ja kohaliku omavalitsuse võimalustest sõltuvalt kas tava-, sobitus- või erirühmas (vt Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999).

**Tavarühmadena** käsitleme nii vanuse järgi komplekteeritud rühmi (sõime- ja aiarühmad) kui ka liitrühmi, kus käivad erinevas vanuses lapsed. Eelkõige on need rühmad loodud eakohaselt

arenevatele lastele, lapsi on ühes rühmas 14–20. Eriti söimerühmades, aga ka hiljem võib juhtuda, et rühmas on laps, kelle puhul õpetajal tekib tasapisi kahtlus, et tegemist on erivajadustega lapsega. Laps võib vajada uuringuid spetsialistide juures ning lapsevanemat on tarvis selleks nõustada. Kui õpetajal on vastavad teadmised ja oskused, toeks logopeed ja liikumisõpetaja, siis suudetakse tavarühmades abi pakkuda kergemate kõnepuuetega, liikumispuuetega, nägemis- ja kuulmispuuetega ning käitumishäiretega lastele. Tavarühma tingimused on kohandatavad ka andekale ja muukeelsele lapsele.

**Sobitusrühmadesse** kuuluvad koos eakohaselt arenenud lastega ka üksikud erivajadustega lapsed. Sobitusrühma suunamiseks (vajadusel rühma loomiseks) tuleb lapsevanemal pöörduda elukohajärgse nõustamiskomisjoni poole (vt eespool). Laste arv rühmas on kolme võrra väiksem ühe erivajadustega lapse kohta. Lasteasutuste sobitusrühmades tagatakse vajalik eriabi meetodiliste ja korralduslike meetmete, spetsiifilise õppe- ja kasvatustöö ning abivahendite kasutamisega. Õpetajal on nõutav eripedagoogiline ettevalmistus või 320-tunnise eripedagoogilise täiendkoolituse läbimine (vt Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded, 2007). Hädavajalik on koostöö logopeedi jt spetsialistidega, kellega täpselt ja kui suures mahus, sõltub lapse erivajadustest.

**Erirühmad** moodustatakse ühesuguste erivajadustega lastest. Ka erirühma suunamiseks või rühma loomiseks tuleb lapsevanemal pöörduda elukohajärgse nõustamiskomisjoni poole. Erirühmas käivad 2–7(8)aastased lapsed, nende arv on oluliselt väiksem kui teistes rühmades. Näiteks pervasiivsete arenguhäiretega laste rühmas on kuni 4 last, vaimupuudega laste rühmas (arendusrühm) on kuni 7 last, kõnepuute ja spetsiifiliste arenguhäiretega laste rühmas (tasandusrühm) on kuni 12 last. Erirühmad tegutsevad kas tavalasteaia koosseisus või moodustavad omaette erilasteaia, näiteks lasteaed Õunake Tallinnas ja Nukitsamees Tartus. Erirühmade juures töötavad vajalikud lisaspetsialistid (vt Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis, 1999), kasutatakse spetsiaalseid abi- ja õppevahendeid, tagatud on lapse arendamine lähtuvalt erivajadustest. Erirühmas töötava õpetaja kvalifikatsiooninõuded on samad mis sobitusrühma õpetajal.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008) sätestab, et iga lasteaed esitab oma õppekavas lapse arengu hindamise põhimõtted, lapsevanemaga koostöö põhimõtted ja erivajadustega laste arengu toetamise põhimõtted. Need kolm õppekava valdkonda on erivajadustega laste abistamisel omavahel väga tihedalt seotud (vt varajase sekkumise üldpõhimõtted eespool) ja seepärast pöörame neile ka järgnevas tähelepanu.

### **Laste arengu hindamine, eripärade märkamine ja lapsevanemate nõustamine tavarühmas**

Juba enne või vahetult pärast lapse sünni märkavad raskemaid puudeid kõigepealt arstid ja lapsevanemad. Perekonna juhendamist ja vajalikke lisateenuseid koordineerivad esialgu (vanuses 0–2 a) meditsiinasutuste spetsialistid ja kohaliku omavalituse esindaja (sotsiaaltöötaja). Lapse erivajadusi võidakse märgata ka alles lasteaeda tulekul, koolieelsete aastate jooksul. Tavarühmades saab varajane sekkumine alguse erivajadustega lapse märkamisest teiste laste hulgas, sobitus- ja erirühmades keskendutakse iga erivajadustega lapse arengu toetamisele.

Et lasteaia pedagoog saaks varakult märgata lapse arengu mahajäämust, eripärasid või andekust, on oluline kõigi rühmade laste arengutaseme järjepidev hindamine, laste arengu perioodiline analüüsimine. Lasteaedades on saanud heaks tavaks kirjeldada kõikide laste arengut vähemalt üks kord aastas, soovitame teha seda sügisel. Õpetaja saab koguda lapse arengu kohta teavet nii igapäevaste tegevuste käigus, laste käeliste tööde analüüsi, mängu vaatluse kaudu. Kasulik on küsitleda lapsevanemaid ja teisi lapsega tegelevaid täiskasvanuid (liikumis- ja muusikaõpetaja,



õpetaja abi, logopeed, tervishoiutöötaja), jälgida õppeülesannete sooritust ning tulemusi. Oluline on arengu hindamisel arvesse võtta erinevaid valdkondi (sotsiaalne, füüsiline, vaimne tegevus, kõne, eneseteenindus) ning anda hinnang lapse teadmiste ja oskuste eale vastavuse kohta. Siin on õpetajale orientiiriks õppekavas pakutud lapse eeldatavad arengutulemused (vt õppevaldkondade tulemused ja üldoskused vanuse järgi).

Alanud õppeaasta tegevuste planeerimiseks annab rühma laste arengu analüüsimine õpetajale vajalikku teavet:

- 1) milline on rühma koosseis alanud õppeaastal,
- 2) kas rühmas on täiendavaid uuringuid vajavaid lapsi,
- 3) kuidas on otstarbekas korraldada õppe- ja kasvatustegevusi selles rühmas (sh allrühmade moodustamine, vajadus lisapersonali, abivahendite, individuaalse tegevuse järele),
- 4) millest on vaja kõnelda arenguestlustel lapsevanematega.

Pedagoogil tuleb arvestada, et tema poolt kasutatavad lapse arengu hindamise vahendid ei anna lapse arengust väga põhjalikku ülevaadet, pigem võimaldavad saada esialgse pildi lapse arengu tugevatest ja nõrkadest valdkondadest. Kui aga leitakse, et mõne lapse senine areng ei ole kulgenud eakohaselt (esineb oluline mahajäämus, käitumise eripära või andekus), selgitatakse lapsevanemale vajadust täiendavate uuringute järele erispetsialistide juures. Seejuures on väga tähtis, millist teavet ja kuidas õpetaja lapsevanemale edastab. Oluline on tuua konkreetseid näiteid lapse tegevusest ja käitumisest, tunda huvi koduse olukorra vastu, otsida seoseid ja pakkuda teavet spetsialistide tegevusvaldkondade kohta (Simeonsson, Bailey 1990; vt meeskonnatöö korraldamine). Võib ju olla, et arengu eripärad, näiteks probleemne käitumine, on kergesti möödunud, tingitud lapse üleelamistest (näiteks kohanemisaeg) või ajutistest pereprobleemidest. Kuid sama eripära võib olla ka arenguliste erivajaduste väljenduseks, probleemne käitumine võib viidata näiteks spetsiifilisele arenguhäirele, pervasiivsele arenguhäirele, kõnepuudele, ka andekusele. Ebasobiva käitumisega väljendab laps alati mingeid sisemisi ebakõlasid või raskusi, põhjuste väljaselgitamisel on kõige pädevam spetsialist lapsepsühholoog. Õpetajal tuleb lapsevanemale järjekindlalt selgitada, et lisauuringute tulemused aitavad leida tema lapse probleemile sobivaima lahenduse (rühmatüüp, õppekava, lisateenused vm).

Täiendavate uuringute läbiviimiseks tuleb lapsevanemal pöörduda kas eriarsti, psühholoogi, logopeedi, eripedagoogi või sotsiaaltöötaja poole. Uuringuid tegevale spetsialistile tuleb lapsevanema vahendusel edastada õpetaja poolt eelnevalt kogutud teave (lapse individuaalse arengu kaart (Lapse individuaalse ..., 2006) või iseloomustus (vt Palts 2007) või arengumapp), et toetada olukorra sarnast mõistmist. Täiendavate hindamistegevuste tulemuseks peab olema nende arenguaspektide selge väljatoomine, milles lapse arengutase eakohasest erineb. Et hindamistulemused oleksid aluseks edasise arendustegevuse planeerimisel, tuleb paluda lapsevanemal tuua spetsialistidelt kirjalik kokkuvõtte lapse hetketasemest ja soovitusel õpetajale arendustegevusteks. Taoline teabe jagamine on lapse huvides ja seda hoitakse konfidentsiaalsena asjasse puutuvate inimeste vahel.

Kui erivajadustega last on märgatud ja tema arengutaset ning vajadusi täpsemalt hinnatud, tuleb teha vahekokkuvõtte ja lapse hetketaset ühiselt analüüsida. Nõustamine toimub nn arenguestluste vormis: perele ja teistele, kes lapsega tegelevad, antakse ülevaade kogunenud teabest lapse kohta ja toetatakse selles orienteerumist. Arenguestluste käigus:

- 1) tehakse kokkuvõtte uuringutest ja hindamistulemustest,
- 2) kirjeldatakse võimalikult täpselt lapse arengutaset,

- 3) ollakse perele psühholoogiliselt toeks last puudutava teabega toimetulekul (ära kuulamine, julgustamine),
- 4) arutletakse lapse ning pere vajaduste üle,
- 5) palutakse lapsevanemalt teavet koduste arendamisvõimaluste kohta,
- 6) antakse teavet lasteaia ja piirkonnas olemasolevate arendamisvõimaluste kohta.

Terminid ja sekkumisvõimalused, mis on mõistetavad spetsialistile või õpetajale, ei pruugi olla arusaadavad lapsevanemale, tekitavad sageli ebakindlust ja hirmu. Seega tuleb olukorda selgitada lapsevanemale arusaadavalt, lisada näiteid lapse käitumisest ja tegutsemisest rühmas. Tuleb arvestada ka seda, et uurimistulemused võivad olla perele šokeerivad ning kohanemine võtab aega. Seetõttu tuleks esialgu rõhutada pigem positiivset: saime teada, millised tingimused lapse arengut toetavad. Soovitav on pakkuda perele kirjandust, lapsevanemaid koondavate ühingute kontaktandmeid jms.

Arenguvestluse käigus on vajalik lapsevanemale tutvustada lapse jaoks kõige otstarbekamat arendustegevuse kohta (rühmatüüpi) ja selle eripära. Kui erivajadustega laps jätkab tavarühmas, tuleb täpsustada, kuidas toimub tema jaoks kasvukeskkonna kohandamine (nt jagada konkreet- sed ülesanded töötajate vahel ja lapsevanemale). Sobitus- ja erirühma tingimustega võib lapsevanem minna ka kohapeale tutvuma, et saada aru rühmatüüpide erinevustest ning sarnasustest. Kindlasti tuleb lapsevanemale selgitada erinevate variantide võimalikke plusse ja miinuseid, mõju konkreetsele lapsele, et lapsevanem langetaks oma lapse arendamise kohta teadliku otsuse.

### **Erivajadustega laste arengu hindamine ja lapsevanemate nõustamine sobitus- ja erirühmas**

Erivajadustega laps on suunatud sobitus- või erirühma pedagoogilis-psühholoogiliste ja/või meditsiiniliste uuringute põhjal nõustamiskomisjoni kaudu. See tähendab, et lapse arengut on juba enne rühma tulekut erialaspetsialistide poolt põhjalikult uuritud ning lapsevanem on sellest teadlik. Kohanemine teadmise, et lapsel on arengulised erivajadused, võib perel olla siiski alles pooleli. Erivajadustega lapse kasvatamine tähendab perekonnale lisakoormust nii psühholoogilises kui ka sotsiaalses ja majanduslikus mõttes (Kiis 1999). Seega tuleb lasteaial arvestada, et lapsevanemad vajavad sageli ise aega ja abi, enne kui suudavad lapse arengu huvides lasteaia koostöö- pakkumise vastu võtta.

Kuigi lasteaeda jõuavad mitmesugused lapse erivajadusi puudutavad dokumendid, tuleb lasteaia pedagoogidel, spetsialistidel ja abipersonalil siiski võtta paar kuud aega, et lapse oskuste ja teadmiste tasemega iseseisvalt tutvuda. Põhjus on selles, et pedagoogilist infot meditsiini- dokumendid enamasti ei sisalda ja õpetuse planeerimiseks on ikkagi vaja lapse arengutaset hin- nata, sh lapsevanematelt teavet küsida (eelneva arengu, koduste tegevuste kohta). Vahel on va- jalik suunata laps veel mõnedele lisauuringutele, mille toimumisest on kas palju aega möödunud või mida pole seni vajalikuks peetud. Soovitused täiendavatele uuringutele suunamisel on samad, mis tavarühmadeski: anda lapsevanemaga kaasa lasteaia poolne hinnang ning paluda tagasisidet spetsialistilt ka lasteaia jaoks.

Nagu tavarühmas tuleb ka sobitus- ja erirühmas teha hindamistulemustest kokkuvõtte ning viia läbi arenguvestlus perega. Erinevalt tavarühmadest on lapsega tegelev meeskond suurem ning esimesel arenguvestlusel on vajalik kõikide meeskonnaliikmete osalemine, et perele oma valdkonda ja rolli tutvustada. Mida suurem on lapsega tegelev meeskond, seda enam on vajalik,

et meeskonna tegevust koordineeriks eraldi inimene. Arenguestluse tulemusena tuleb panna paika pikaajalisemad ja lühemad eesmärgid, mille suunas lasteaid erivajadusega lapse arengut toetades liigub. Läbi tuleb arutada ka töövormid, näiteks lepitakse kokku individuaalse arenduskava vajadus, milliseid teenuseid saab pakkuda lasteaid ja mida on vaja perekonnal lisaks teha või kust abi saada.

Seega on nii tava- kui ka sobitus- ja erirühmades vajalik kõigepealt lapse arengutaset hinnata, seejärel olukorda arutada lasteaiatöötajatel omavahel ning koos lapsevanemaga. Alles seejärel on olemas alused, et hakata erivajadustega lapse arengut tõhusalt toetama, st last arendama. Kuna lapse arengudünaamikat on keeruline pika aja jooksul ette näha, tuleb erivajadustega lapse arengutaset hinnata vähemalt kord aastas ja iga hindamisperioodi järel koguneda ka arenguestlusele ning edasist tegevust planeerima. See on ühtlasi aeg, mil tuleb üle vaadata ka senise eriabi tulemuslikkus ning vajadusel teha otsus rühmatüübi muutmiseks. Näiteks võib selguda, et tavarühmas ei suudeta lapsele siiski piisavalt toetust pakkuda ning on vajalik suunamine kas sobitus- või erirühma. Võib olla ka niipidi, et laps on eri- või sobitusrühmas saanud väga tõhusat abi ning suudab enne kooliminekut jätkata juba tavarühmas ja läheb õppima tavakooli.

### **Erivajadustega laste arendamise põhimõtted**

Kõigile erivajadustega lastele on omased üldised ja spetsiifilised arenguprobleemid. Need sõltuvad esmase kahjustuse iseloomust, avaldumise astmest ning teiseste kõrvalekallete (tulenevad esmastest, on nende tagajärjeks) iseärasustest. Pedagoogiliste meetmetega on võimalik ennetada, leevendada või kõrvaldada teiseseid mahajäämuse ilminguid.

Üldised probleemid avalduvad erivajadustega (puuete ja häiretega) lastel erinevates kombinatsioonides ning raskusastmetes, pidurdades uue materjali omandamist ja isiksuse arengut. Üldiste arenguprobleemide alla kuuluvad:

- sotsiaalse kohanemise raskused,
- psüühiliste protsesside ja kõne madalam arengutase,
- tunde- ja tahteluhäired,
- nõrk motivatsioon,
- motoorika mahajäämus (Strebeleva 2001).

Erivajadustega lapse üldised iseärasused mõjutavad vähemal või rohkemal määral arengu põhivaldkondade toimimist. Kuivõrd nimetatud põhivaldkondades eakohasest erinevaid ilminguid (spetsiifilised arenguprobleemid) esineb, sõltub puudest ja selle sügavusastmest ning lapse kasvukeskkonnast. Ka andekuse puhul saab alati välja tuua arengu tugevamad ja nõrgemad valdkonnad. Seega tuleb erivajadustega laste arendustegevust planeerides ja läbi viies arvestada nii üldiste, spetsiifiliste, kui ka individuaalsete iseärasustega ja tema lähema kasvukeskkonnaga.

Lapse areng on kahtlemata tervik, kuid õpetamisel on mõttekas keskenduda selle eri osadele. Käesolevas artiklis kasutame kahte arengu ja õppimise valdkondade jaotust: a) lapse arengu põhivaldkonnad: motoorika, sotsiaalsed oskused, kognitiivsed oskused, kommunikatsioon, eneseteenindus (Bricker, Veltman 1990; vt lisa 2), b) üldoskused ning õppe- ja kasvatustegevused. Esimene jaotamise viis sobib kahjustatud arenguvaldkondade eristamiseks ja tegevuste planeerimiseks sekkumise alguses, väikelapseas ja raskemate erivajaduste puhul. Teine jaotus tuleneb riiklikust õppekavast ja võimaldab nii eakohase arenguga kui ka erivajadustega lapse arengu hindamist ja nende õpetamist n-ö samas süsteemis.



Et lapse arengut seletavad mitmed teooriad, on võimalik valida ka erinevate pedagoogiliste süsteemide vahel. Käesoleva tugimaterjali aluseks on sotsiokultuurilise teooria (vt Säljo 2003) seisukohad lapse arengust ja sellest tulenevad eakohase arenguga ja erivajadustega laste arengu toetamise põhimõtted. Samuti võtame arvesse ökoloogilise mudeli (Porter 2002; Vincent jt 1990) põhimõtteid lapse arengu ja käitumise käsitlemisel.

Sotsiokultuurilise teooria järgi tagab lapse arengu suhtlemine ja praktiline tegevus. Suhtlemine toimub esialgu täiskasvanu ja lapse vahel. Täiskasvanu annab lapsele edasi teadmised esemete funktsioonist ja kasutamiseviisidest. Ajapikku lapse sõltuvus täiskasvanust väheneb ning lapse arengut hakkab järjest enam mõjutama koostegevus eakaaslastega. Just suhtlemise ja tegevuse käigus antakse lapsele sobival moel, näiteks mängus edasi inimühiskonna poolt talletatud sotsiaalsed kogemused (Elkonin 1997; Säljo 2003).

Lapse tegevuste areng on seotud lapse arenguperioodidega. Sotsiokultuurilises teoorias kasutatakse lapse arengu periodiseerimisel mõistet *juhtiv tegevus*. Tänu juhtivale tegevusele kujunevad uued, vanuseastmele iseloomulikud tegevused, toimub psüühiliste protsesside ümberkorraldamine, ilmnevad uued isiksuse arengut iseloomustavad tendentsid. Koolieelses eas avalduvad eakohase arengu korral järgmised juhtivad tegevused:

- imikuiga (0–1 a) – emotsionaalne suhtlemine täiskasvanuga,
- väikelapse iga (1–3 a) – esemeline tegevus,
- koolieelne iga (3–7 a) – rollimäng (Elkonin 1997; Markova 1974).

Lapse vanus ei garanteeri iseenesest uue juhtiva tegevuse omandamist ja arengut. Selle kujunemine sõltub lapse arengutasemest ja ümbritseva keskkonna mõjutustest, sh õpetamisest.

*Tegevus* koosneb harilikult toimingute ahelast, iga toimingut iseloomustab eesmärk – kujutlus tulemusest. Suuremad toimingud jagunevad väiksemateks osatoiminguteks ja seejärel operatsioonideks (toimingu sooritamise viisideks). Näiteks söömine – tegevus, mille motiiviks on kõhu täis saamine – sisaldab järgmisi toiminguid: lusika kätte võtmine, toidu saamine lusikale, lusika viimine suhu jne. Lusika kättevõtmine (toiming) võib toimuda erineval haaramise viisil (operatsiooni tasand). Tegevuse kõige madalama tasandi moodustavad psüühofüsioloogilised funktsioonid (liigutused, sensoorsed protsessid), mis pole valdavalt teadlikustatavad ja sõltuvad kõige enam sünnipärestest võimetest (Karlep 1998; Säljo 2003).

Õppimine on protsess, mille tulemusel kujunevad püsivad muutused õppija tegevusvõimes või käitumises. Oluline on, et õppimise tulemusena lisandub uusi teadmisi või toimub muutusi olemasolevates. Õppimiseks ei loeta muutusi, mis on väga lühiajalised ja/või viivad teadmiste kadumise ning seoste lihtsustumiseni. Seega peab õppimise tulemusena õppijal arenema mõni väline või sisemine tegevus ehk erinevad praktilised või vaimsed toimingud (Krull 2000). Täiskasvanu juhiste järgimise ja tegevuse jäljendamise kaudu muutuvad välised toimingud sisemiseks, internaliseeruvad (Nelson 1999).

Õppimise mehhanismide seletamiseks võttis L. Võgotski (Krull 2000) kasutusele mõiste *lähima arengu tsoon*. See on „vahemaa” ühelt poolt selle vahel, mida laps võib korda saata kõrvalise abita (iseseisvalt), ja teiselt poolt selle vahel, mida ta võib saavutada kas täiskasvanu juhtimisel või koostöös võimekate kaaslastega. Võgotski järgi õigustab end vaid selline õpetamine, mis on lapse tegelikust arengutasemest ees, õppetegevus peab käivitama alles kujunemisjärgus olevad oskused (toimingud).

Igasuguse õppimise ja harjutamise seisukohalt on tegevuse struktuuris kõige olulisemaks ühikuks *toiming*. Õppides tuleb lapsel omandada järjest uusi toiminguid. Toimingu sooritamisel tuleb läbida järgmised etapid:

- orienteerumine ülesandes (mida on vaja teha, milleni tuleb jõuda),
- planeerimine (kuidas teha, mis järjekorras),
- ülesande sooritamine,
- enesekontroll (kas loodetud tulemus on saavutatud) (Karlep 1998, 2006).

Sagedamini kannatavad erivajadustega lastel esimesed ja eriti viimane toimingu sooritamise etapp. Kuigi vähemteadlik õpetaja võib siin rahule jääda, sest laps ju sooritas ülesande, tuleks siiski tähelepanu pöörata ka sellele, kuidas laps alustab, kuivõrd keskendunud ta on ja mismoodi ta suhtub oma tegevuse tulemusesse.

Erivajadustega laste õpetamisel peetakse silmas arendustegevuse üldisi põhimõtteid, mis tuginevad eakohasele arengule, ja spetsiifilisi (korrektsioonilisi) põhimõtteid. Viimastest on olulisemad:

- arendustegevuse planeerimise ja läbiviimise aluseks on lapse eri arenguvaldkondade eelnev hindamine;
- esmase kahjustuse ja sellest tulenevate teiseste kõrvalekallete koostmõju arvestamine;
- arendava õpetuse rakendamine, mis toetub käsitusele lähimast arengutsoonist (laps lahendab talle esitatud ülesande pingutades ja/või täiskasvanu õigesti doseeritud abiga);
- lapse sihipärane arendamine algab võimalikult varajases eas (varajane sekkumine);
- arenguetapile iseloomuliku juhtiva tegevusega arvestamine;
- erivajadustega laste õpetamisel on suurem rõhuasetus lapse sotsialiseerimisele (Strebeleva 2001; Strebeleva, Katajeva 1998).

Ökoloogilise käsitluse järgi tõstetakse esile füüsilise ning sotsiaalse keskkonna mõju lapse arengule ja käitumisele, aga rõhutatakse ka vastupidist – laps on aktiivne keskkonna mõjutaja (Bronfenbrenner 1979; Vincen jt 1990 järgi). Iga lapse arengut vaadeldakse terviklikuna, dünaamilisena ja ainukordsena (Porter 2002). Terviklikkus tähendab, et arendades lapse arengu ühte põhivaldkonda (nt mootorika) mõjutatakse alati ka teisi valdkondi. Arengu dünaamilisuse arvestamiseks tuleb arendustegevuste käigus teha pidevalt kohandusi – kuna lapse oskused muutuvad, peab vastavalt muutuma ka keskkond (olema sammukese ees). Keskkond ja laps mõjutavad üksteist vastastikku, seetõttu saab lapse arengutaset hinnata üksnes teda ümbritseva keskkonna tingimusi arvestades. Lapse ainukordsust saab väärtustada näiteks nii, et hinnatakse tema edasiminekut tema enda eelneva taseme suhtes, ei võrrelda teda pidevalt teiste samas vanuses lastega.

Bronfenbrenner jaotab last ümbritsevad keskkonnad mikro-, meso-, ekso- ja makrosüsteemideks. Mikrosüsteemina saab vaadelda kodu ja lasteaia keskkondi, mesosüsteemina käsitleda seoseid nende vahel. Lapsele kaugema mõjuga on kohaliku omavalitsuse ja riigi tasandid (ekso- ja makrosüsteemid). Varajase sekkumise kontekstis on oluline koostöö eri tasanditel (nt suhted lasteaia sobitusrühmas; suhted kodu ja lasteaia vahel jne), aga ka tasandite vahel (riigis kehtivad seadused, nt vanematoetuse maksmise korraldus, mõjutavad tugevalt pereelu) (Vincen jt 1990).

## **Erivajadustega laste arengu toetamine**

Erivajadustega laste arendustegevuses on kõige olulisem tugineda lapse arengulisele vanusele (7aastane erivajadustega laps võib mõnes valdkonnas tegutseda nagu 2aastane tavalaps) ja seada lapsele jõukohased eesmärgid. Seejärel tuleb konkretiseerida arendustegevused (arendamist vajavad valdkonnad, oskused), luua koos spetsialistidega õpetamise süsteem, valida õpetamise meetodid ja vahendid (st kohandada kasvukeskkond). Läbi tuleb mõelda ka iga tegevuse raskusaste.

Arendustegevustes kasutatakse üldtunnustatud õppemeetodeid ja -võtteid:

- sõnaline meetod: korraldused, teabe edastamine, vestlus, jutustamine, kirjeldamine jne;
- näitlik meetod: objektide, nähtuste ja nende kujutiste uurimine erinevate tajutoimingute abil (vaatlus, kompimine jne), töötamine näidise järgi;
- praktiline meetod: tegevused, mille kaudu lapsed saavad isiklike praktilisi kogemusi (Strebeleva, Katajeva 1998).

Laste arendamisel ei kasutata nimetatud meetodeid ja nende üksikuid võtteid isoleeritult. Eri võtete domineerimine ja kombineerimine sõltub lapse arengutasemest ning esitatud ülesande raskusastmest. Nii ei ole kõnearengu probleemidega laste arendustegevuses otstarbekas kasutada valdavalt sõnalise meetodi võtteid. Samas ei tohi neid kindlasti ka välistada. Sõnaliste võtete kasutamine on põhjendatud ja vajalik:

- laste tähelepanu köitmiseks,
- laste tegevuste (mäng, õppetegevus) korraldamisel,
- tegevuse eesmärgi püstitamisel, ülesande selgitamisel,
- laste tegevuse kommenteerimisel ja selle tulemuse fikseerimisel.

Samal ajal domineerib arendustegevuses kas näitlik või praktiline õpetamise meetod.

Näitliku meetodi võtteid saab rakendada juhul, kui laps suudab teatud aja jooksul oma pilku objektile fikseerida, seda vaadelda (k.a liikumises), tunda piltidel ära objekte ja tegevusi, eristada põhilisi tunnuseid ja seoseid. Kui laps seda veel ei suuda, aga uut teavet esitatakse talle just sel viisil, on tegemist lapse arengut pidurdava formaalse õpetusega. Õpetamise algetappidel ning raske puudega laste õpetamisel on otstarbekas praktiliste võtete kasutamine. Nii näitlike kui ka praktiliste võtete kaudu saadud kogemused tuleb aga alati täiskasvanu poolt verbaalselt kinnistada. See viib lapse mõtlemise ajapikku vajalike üldistusteni. Sotsiokultuurilises perspektiivis on kommunikatsioon ja kõnekasutus keskse tähendusega ning lapse ja keskkonna ühenduslüliks (Tulviste 2001; Säljo 2003).

Arendustegevuse seisukohalt on oluline ka see, kuidas laps isiklike kogemusteni viiakse. Otstarbekas on kasutada järgmist õpetamise ja abistavate võtete süsteemi:

- 1) sõnalise kirjelduse või korralduse andmine,
- 2) näidise kasutamine,
- 3) täiskasvanu tegevuse jäljendamine,
- 4) osutava viipe kasutamine,
- 5) lapse kätega koostegutsemine ehk füüsiline juhtimine (Noonan 2006a; Strebeleva, Katajeva 1998).

Õpetamise algetapil, vaimupuude korral ka kauem, on tulemuslik rakendada jäljendamisel põhinevat õppeviisi. Sel juhul näeb laps täiskasvanu poolt sooritatud tegevuse etappe ja jäljendab neid kohe (Korraldus: „Võtan selle ja panen siia. Tee Sina ka!”). Kui lapsel esineb raskusi, võetakse kasutusele esimene abistav võtte – osutav viibe (Korraldusele „Võta see ja pane siia!” kaasneb käega osutamine). Kui lapsel esineb ka nüüd probleeme, võtame tema käed ja sooritame nendega vajaliku toimingut (teine abistav võtte).

Kui ülesannete lahendamine jäljendamise teel on muutunud lapsele jõukohaseks, tõstame nende raskusastet ja anname lapsele ülesande lahendamiseks näidise. Võimalikud on kaks varianti. Esimesel juhul esitatakse lapsele näidis, mille valmimise käiku pole laps vaadelnud, ja palutakse teha samasugune. Tuleb arvestada, et nn valmishäidise järgi ülesande lahendamine nõuab lapselt analüüsi oskust: mille võtab kõigepealt, kuhu paneb, mida seejärel teeb. Teise variandina kasutatakse valikut näidise järgi. Sellisel juhul on tegemist esemete või nende kujutiste (piltide) rühmitamisega etteantud näidise järgi. Lapse ette asetatakse kaks või enam etaloni ning palutakse ülejäänud esemed (pildid) jaotada nii, et iga näidise alla saaksid näidisele teatud mõttes vastavad esemed. Valiku printsiipi (rühmitamine värvuse, otstarbe vm tunnuse järgi) lastele ei selgitata. Rühmitamise alus tuuakse välja ülesande täitmise järel. (Ütle, missugused asjad sa siia panid!) Sõnalise meetodi võtete kasutamisest oli juttu juba eespool.

Ühelegi etapi juurde ei tohi jääda liiga kauaks. Kui laps suudab antud tüüpi ülesannet lahendada mistahes vahenditega, on aeg liikuda edasi. Samas, kui lapsel esinevad raskused, rakedame esialgu kasutatud võtte asemel senisest madalama sooritustaseme võtet. Erivajadustega lastele on iseloomulik, et nad võivad ülesandeid lahendada erineval tasemel. See sõltub ülesande raskusastmest, tuttavusest lapsele ning varasemate isiklike kogemuste olemasolust.

Erivajadustega lapse õpetamine eeldab seega õpetajalt lapse õpitegevuse raskusastme reguleerimise oskust, st õpetaja peaks suutma:

- a) arvestada spetsialistide juhiseid ja lapsevanemate soovitusi;
- b) kujundada keskkond lapse võimetele vastavaks, motiveerivaks;
- c) kujundada oskust väikeste sammude kaupa, s.o jaotada õpitoiminguid operatsioonideks, otsustades mida, kuidas ja mis järjekorras õpetada;
- d) vähendada sõnalise materjali (selgitused, korraldused, jutustused) keerukust, et selle mõistmine oleks lapsele jõukohane;
- e) kasutada väliseid abivahendeid (nt esemed, mudelid, pildid, sümbolid);
- f) lapse tegevust teadlikult korraldada ja reguleerida, osaleda lapse tegevustes (koostegevus, matkimine, tegutsemine näidise või tööjuhiste alusel) (Erg jt 2002).

## **Meeskonnatöö korraldamine**

Kuna arendustegevuse planeerimisel tuleb arvestada erivajadustega lapse arengu ja keskkonna paljude aspektidega, on vajalik mitme valdkonna spetsialistide ja lapsevanemate omavaheline koostöö. Mil viisil koostööd korraldatakse, sõltub lasteasutuse juhtkonnast, kohaliku omavalitsuse võimalustest, meeskonna liikmetest ja erivajadustega lapse eripärast. Meeskonnatöö aluseks on ühised väärtushinnangud, koostöövajaduse tunnetamine, algatusvalmidus ja vastutuse jagamine, koostööks vajaliku aja leidmine ning osalejate meeskonnatöö-alane väljaõpe.

Koostöö ei ole väärtus iseenesest. Mõttekaks muudavad selle õigeaegse ja lapsele sobiva õpetuse tõttu saavutatud paremad tulemused ja osaliste rahulolu, samuti mitmete probleemide

kiirem lahendamine. Koostööd erivajadustega lapse ja tema pere toetamiseks on võimalik korraldada mitmel viisil (McCormick 2006b; Porter 2002):

- 1) Erivajadustega lapse arengutaseme kirjeldamine, hindamine ja õpetuse planeerimine toimub eri spetsialistide poolt. Iga valdkonna esindaja uurib lapse arengutaset omaette, ühiseid arutelusid ei toimu. Näiteks, lapsevanem käib lapsega logopeedi ja psühholoogi juures, spetsialistid aga omavahel ei kontakteeru. Niisugune olukord on tavapärane, kui spetsialistide võrgustik asub enamuses väljaspool lasteasutust.
- 2) Erivajadustega lapse arengu hindamine ja arendustegevuse planeerimine toimub nii, et spetsialistid jagavad informatsiooni omavahel ja ka perekonnale, aga arendustööd eri valdkondades pole omavahel seotud. Toimuvad ühised arutelud ja konsultatsioonid, parimal juhul on võrgustikuliikmed samas asutuses, kuid piisab ka perioodilisest tööaegade kattumisest, näiteks õppeaasta alguses.
- 3) Koostöös toimub nii hindamine, planeerimine kui ka arendustegevus, üks meeskonnaliige on arendustegevuse juht/koordinaator. Seda peetakse kõige mõjuvõimsamaks koostöövormiks. Kui spetsialistid töötavad eri asutustes, nagu Eestis tavapärane, kulub väga palju aega ja energiat, et piisavat efektiivsust saavutada. Taolise meeskonnatöö viisi puhul on oht, et spetsialistide rollid võivad ka hägustuda ning õpetuse kvaliteet sootuks langeda.

Koolieelsetes lasteasutustes on lisaks rühmaõpetajatele ja õpetaja abidele tööl muusika- ja liikumisõpetajad, tervishoiutöötaja ja logopeed või eripedagoog. Erivajadustega lapse ja tema pere toetamiseks on olulised spetsialistid ka pere- ja eriarstid, sotsiaaltöötaja, psühholoog, füsioterapeut, tegevusterapeut jt (Skogen, Holmberg 2004). Koostöö on edukam, kui iga spetsialist tunneb end kindlalt ja on oma ametis heal tasemel.

**Perearsti** ülesanne on lapse tervise kaitsmine, säilitamine ning võimalike tervisekõrvalekallete ja puuete varajane märkamine. Eriarstid aitavad diagnoosi täpsustada.

**Sotsiaaltöötaja** on pere kui terviku psühhosotsiaalsete vajaduste hindaja, lapsele adekvaatse arengukeskkonna tagaja ja sidusisik pere ning teenuste pakkujate vahel.

**Psühholoogi** ülesanne on toetada arste diagnoosimisel ja pedagooge õppekavade koostamisel; nõustada lapsevanemaid/hooldajaid lapsele sobiva õppevormi ja lasteasutuse valikul; pakku- da psühhoteeraapiat lapsele ja/või lapsevanemale.

**Õpetaja** ülesanne on tagada lapse võimete maksimaalne arendamine, individuaalse arenduskava täitmine koostöös erispetsialistidega ning arengu kõrvalekallete märkamine (Erivajadustega laste..., 1999).

**Eripedagoogi** põhitegevus on erivajadustega lapse arengu suunamine, psüühiliste protsesside ja isiksuse arengu soodustamine; esmase puude vähendamine ja teiseste puuete vältimine pedagoogiliste vahenditega, lapse lähimale arengutsoonile vastava õpikeskkonna kujundamine (Õpetaja kutsestandard, 2005).

**Logopeedi** töö eesmärgiks on inimese kommunikatsioonivõime – suulise ja kirjaliku kõne loome ja mõistmisoskuse ning mitteverbaalse suhtlemise parandamine ja/või arendamine (Logopeedide kutsestandard, 2004).

**Tervishoiutöötaja** jälgib laste tervist ning informeerib lapse tervisehäiretest vanemaid ja lapse arsti; koostab lasteasutuse päevakava ja kontrollib laste toitlustamise vastavust nõuetele; nõustab vanemaid ja õpetajaid lapse tervisega seotud küsimustes (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999).

**Tegevusterapeut** hindab ja arendab lapse tegevusvõimet ja -eeldusi lähtuvalt tegevustervikutest (eneseteenindusoskused, käelised oskused, mänguuskused jt), määrab tegevusvõime tõstmiseks ja hoidmiseks vajalikke abivahendeid.

**Füsioterapeut** hindab ja arendab lapse füüsilist tegevusvõimet arengulisest ja/või õppeprotsessi seisukohalt, selgitab välja õppeprotsessi toetavate abivahendite, arengukeskkonna kohandamise ja füsioteraapia vajaduse (Isiklik rehabilitatsiooniplaan, 2005).

Eesti tingimustes, eriti tava- ja sobitusrühmades, on erivajadustega laste õpetamisel kõige suuremaks takistuseks spetsialistide ja õpetajate eraldatus. Keeruline on spetsialistide poole pöördumine ja ka tagasiside saamine. Samas on õpetajal võimalik spetsialistide nõuannete ja juhiste alusel lapse arengu heaks väga palju ära teha, sest enamuse ärkveloleku ajast veedab tänapäeva laps lasteaias. Arenguruumi on ka õpetaja abide kaasamisel pedagoogilistesse tegevustesse, samuti erivajadustega lapse isikliku assistendi (kui on vajalik) juhendamisel spetsialistide ja õpetajate poolt.

Asutuse meeskonnatöö korraldamise juures peab jälgima, et säiliks seos eesmärgi (erivajadustega lapse arengu toetamine), abinõude (kuidas seda tehakse) ja tulemuste (kuivõrd olukord paraneb) vahel. Hästi toimiva asutuse meeskonnatööle on iseloomulikud järgmised tunnused.

- 1) Koostööd reguleerivad ametlikud reeglid, mis pannakse paika lasteasutuse õppekava raames ning on aluseks töö korraldusele.
- 2) Ühised tegevuseesmärgid on selgelt sõnastatud. Lepitakse kokku, mis suunas tegutsetakse ja kuhu soovitakse jõuda.
- 3) Liikmetel lasub koostöökohustus. Otsustatakse vajalike liikmete, nende rollide ja vastutuse üle (kes ja mida on kohustatud meeskonnatöö raames tegema).
- 4) Koostöö toimub asutuse eri tasanditel. Siin on oluline, et koostööd rakendataks asutuse kui terviku (pedagoogiline nõukogu), rühmade (rühma meeskonnad) ja lapse (individuaalse arenduskava meeskond) tasandil. Meeskonnaliikmete seas on olulised kõik teemaga seotud töötajad, lapsevanemad ja juhtkonna esindaja.
- 5) Asutuse meeskonnad on omavahel seotud nn koostööjuhtide kaudu. Koostööjuhiks või koordineerijaks on keegi meeskonna liikmetest. Meeskondade omavahelised seosed asutuse eri tasanditel võimaldavad tagada asutuse kui terviku toimimise.

Tänapäeva lasteaiaõpetajat iseloomustab ühelt poolt valmisolek märgata oma rühmas teistest andekamaid lapsi, teiselt poolt valmisolek kaasata üha erinevamate erivajadustega lapsi maksimaalselt rühmas tehtavasse töösse. Tuleb siiski rõhutada, et varajase sekkumise efektiivsus sõltub kõigi meeskonnaliikmete ja lapsevanemate panusest, üksnes õpetajatele lootma jääda pole õige.

### **Individuaalne arenduskava**

Koolieelse lasteasutuse õppekaval on mitu erineva üldistusastmega tasandit. Kõige üldisemalt kirjeldatakse lapse arengut ja arendamist riiklikus õppekavas, kohalikul tasandil koostab iga koolieelne lasteasutus oma õppekava. Lasteasutuse õppekava ja ainekavade alusel koostavad õpetajad rühmale aasta- ja nädalaplanaid.

Paraku ei ole üheski lasterühmas kõikide laste arengutase täpselt ühesugune ja mõnikord tuleb õpetust planeerida ja läbi viia väiksemates allrühmades või individuaalses vormis. Individuaalne



arenduskava (IAK) koostatakse lapsele, kes oma arengutasemelt rühmakaaslastest oluliselt erineb, kusjuures enamasti on tegemist erivajadustega lapsega.

IAK rakendamise põhilisteks eeldusteks on:

- a) õpetajate ettevalmistus ja valmisolek,
- b) lapsevanemate soov ja valmidus koostööks ning
- c) spetsialistide võrgustiku olemasolu lasteaias või lähiümbruses.

Olulist mõju avaldab ka lasteasutuse õppekava iseloom ja ülesehitus, meeskonnatöö põhimõtete rakendamine.

IAK rakendamine võimaldab arvestada erivajadustega lapse ja tema perekonna vajadusi, aitab kindlustada lapsele turvalise ja võimetekohase arengu. Tänapäeva kaasava hariduse tingimustes – tava- ja sobitusrühmades – on IAK rakendamine peamine viis lapsele võimetekohase õpetuse pakkumisel.

Individuaalne arenduskava (IAK) on dokument, mis määrab kindlaks arengulisi erivajadusi arvestava õpetuse individuaalsed eesmärgid ja sisu, ajalise kestuse, õppematerjali kohandamise ja hindamise. IAK koostatakse lapsele meeskonnatööna kindlaks ajavahemikuks neis arenguvaldkondades, milles tema arengutase erineb eeldatavast eakohasest tasemest, s.o eakaaslaste keskmisest tasemest. Olenevalt erivajadustest esitab IAK lapse arengule rühma õppekavaga võrreldes kas kõrgendatud nõudmisi (andekad lapsed) või vähendatud nõudmisi (arengulise mahajäämusega lapsed) (Erg jt 2002, Individuaalse õppekava ..., 2004).

IAK koostamise protsessis on eristatavad samad etapid, mis varajase sekkumise korral laiemalt (McCormick 2006a):

- I. Võimalike erivajadustega lapse märkamine.
- II. Täpsustavad hindamistegevused erivajaduste kahtluse korral.
- III. Lasteaia töötajate ja spetsialistide võrgustiku omavaheline arutelu ilma lapsevanemata.  
Siin fikseeritakse üldeesmärgid, valdkonnad ja jõukohased oskused, valmistatakse ühiselt arenguvestluseks lapsevanemaga. Lapsevanemad kutsutakse arenguvestlusele ning neile tutvustatakse eelnevalt kirja pandud kava, milles tehakse vajadusel parandusi ja täiendusi lapsevanemalt lisanduva informatsiooni alusel. Erandjuhul võib selguda, et lapsevanem ei soovi IAK koostamist või ise selles osaleda. Kui lapsevanem jääb enesele kindlaks ka meeskonna selgituste järel, fikseeritakse vastav seisukoht arenguvestluse protokollis.
- IV. IAK rakendamine nii, nagu arenguvestlusel lapsevanematega kokku lepitud.

Erivajadustega lapsele koostatav IAK koosneb soovitavalt järgmistest osadest.

### 1. Üldosa ehk põhjendus

IAK rakendamise põhjendus võib olla spetsialistide hinnang lapse füüsilisele, kommunikatiivsele, kognitiivsele ja sotsiaalsele arengule. See võib olla nõustamiskomisjoni või rehabilitatsioonimeeskonna soovitus. Põhjenduse võivad koostada ka õpetajad lapse arengu hindamise tulemusena. Koostatud kirjeldus ja hinnang (iseloomustus) peaks sisaldama lapse üldandmeid, varasema arengu lühikokkuvõtet ja täpset ülevaadet hetketasemest. Oluline on, et täiendavate hindamistegevuste tulemusena tuuakse arenguvaldkonniti välja:

- millega tuleb laps toime iseseisvalt,
- missugused toimingud sooritab ta erisuguse abi korral ja
- milliste oskuste osas ei ole lapse hetketase eakohane: on madalam (mahajäämus) või ületab keskmist (andekus).

## 2. Arendustegevuse kohandamise üldtingimused ja kaugemad eesmärgid

Hindamistulemuste analüüsi põhjal toimuva arenguvestluse käigus püütakse ühiselt leida probleemide põhjused ning sõnastatakse olukorra lahendamise strateegia: vajalikud tingimused, üldised põhimõtted, kaugemad eesmärgid ja koostöövormid.

## 3. Oskuste kirjeldused valdkondade kaupa

Kaugemad eesmärgid konkretiseeritakse lähieesmärkidena valdkondade kaupa, määratakse võimalikult täpselt kujundatavad oskused ja vajalikud õppe- ja abivahendid. Eesti lasteadeade senises praktikas (Saareoja 2005) võib kohata kahel eri alusel valdkondadeks jaotatud arendustegevust.

Sobitus- ja tavarühmas on hõlpsamalt rakendatav jaotus õppetegevuse ja üldoskuste valdkondade kaupa (vt lisa 3), mis võimaldab erivajadustega last maksimaalselt kaasata rühmategevustesse. Lisanduvad individuaalsed ülesanded ja lähenemisviisid vastavalt sellele, millised on lapse lähimas arengu tsoonis olevad oskused (abiga sooritatavad toimingud). Kuna sobitusrühmade juures puudub sageli spetsialistide võrgustik, tuleb koostöös vähemalt hinnata lapse arengutaset ja koostada arenduskava. IAK täideviimisel jääb pöhirõhk lasteaia meeskonnale ja lapsevanemale.



Kui lapse arengutase erineb rühmakaaslaste tasemest väga oluliselt ja/või on lähedane väikelapse-eale (0–3a), sobib arendavad tegevused jaotada põhiliste arenguvaldkondade kaupa (vt lisa 4). Ülesannete valiku põhimõtte on sama, st planeeritakse toimingud, millega laps tuleb toime osaliselt või täiskasvanu abiga. Taoline jaotus on edukalt rakendatav erirühmades, kus lapse iga arenguvaldkonnaga tegeleb ideaaljuhul eraldi spetsialist ja on võimalik väga tihe- dalt omavahel koostööd teha.

Siinkohal tuleb rõhutada, et IAK raames n-ö avatakse üksnes need valdkonnad, milles laps individuaalset lähenemist vajab. Näiteks eakohase vaimse arenguga, kuid kehapuuetega lapsele on tõenäolisemalt vaja eraldi tegevusi planeerida üld- ja peenmotoorika valdkonnas ning eneseteeninduse valdkonnas, väiksem võib olla abivajadus sotsiaalsete oskuste osas. Kognitiivsed ja kommunikatiivsed oskused võivad aga areneda eakohaselt tavaliste rühmategevuste käigus. Teisisõnu, IAK koostamisel tuleb alati lähtuda konkreetsest lapsest, valida välja probleem- sed valdkonnad ning hoiduda mittevajalikust individuaalse töö planeerimisest.

IAK rakendamise käigus on oluline teha märkmeid edasimineku- te ja probleemide kohta, vajadusel kutsutakse meeskond veel kord kokku. Iganädalaselt kohandab õpetaja rühmale planeeritavad tegevused ja vahendid erivajadustega lapsele lähtuvalt IAK-st, nädalaplani on selleks lisatud eri lahter „individualiseerimine”. IAK hõlmab vastavalt vajadusele erinevas va- hekorras nii individuaalset tegelemist lapsega, tegutsemist väiksemas grupis (allrühma tege- vused) kui ka võimetekohast osalemist frontaalsetes tegevustes (ühistegevused).



#### 4. IAK koostamisel ja täideviimisel osalejad

IAK koostamine on meeskonnatöö, milles peaksid osalema kõik lapsega tegelevad täiskasvanud: õpetajad, õpetaja abi, erialaspetsialistid, tervishoiutöötaja, juhtkonna esindaja ja lapsevanemad. Protsessi käigus tuleb täpsustada iga osaleja kohustused ja konkreetset ülesanded, mille kaudu lapse arengut toetada. IAK kui omavaheliste kokkulepete dokument kinnitatakse igapähe poolt allkirjaga.

#### 5. Kokkuvõte

IAK koostatakse alati kindlaks ajavahemikuks, ajaline kestus võib sõltuvalt lapse arengu tempot ja erivajaduste iseloomust olla mõnest kuust kuni terve õppeaastani. Ajavahemik fikseeritakse IAK kokkuleppimise käigus ning perioodi lõpus tuleb meeskond, sh lapsevanemad, uuesti kokku. Töö käigus tehtud märkmete alusel antakse valdkonniti ülevaade lapse arengu dünaamikast ning arutatakse edasise tegevuse üle. Olenevalt lapse saavutatud arengutasetest kaalutakse, kas tuleks jätkata IAK rakendamist või on juba võimalik toimida rühma õppekava alusel või on otstarbekam soovitada rühmatüübi vahetamist.

Sageli tõstatub küsimus, kas koolikohustuse edasilükkamise korral on vajalik koostada IAK. Kooliea lähenedes tuleb aru pidada pere eelistuste ja lapse arengule vastavate koolitüüpide (õppekava) üle. Koolikohustuse edasilükkamist saab lapsevanem taotleda elukohajärgse nõustamiskomisjoni kaudu, lasteaed koostab sel juhul lapse arengutaset kirjeldava iseloomustuse või põhjenduse lapse individuaalsuse kaardile. Kui nõustamiskomisjon kinnitab aastase pikenduse vajalikkust, koostatakse lapsele vastavasisuline IAK: tavakooli või lihtsustatud õppekavale üleminekut toetab Lisas 3 esitatud variant, toimetuleku- või hoolduskooli õppekavale üleminekut kergendab Lisas 4 esitatud variant. IAK sisu ja ulatus sõltub probleemist, mille tõttu lapsel koolikohustus edasi lükati.

Kokkuvõttes tuleb rõhutada, et mida madalama õppekava tasandiga (riiklik, lasteasutuse, lasterühma, IAK) on tegemist, seda paindlikum on selle ülesehitus ja teostamine. IAK võimaldab maksimaalselt arvestada lapse, pere ja õpetaja vajadusi ning kaasata meeskonnatöösse vajalikud spetsialistid. IAK on n-õ meeskonnatöö-plaan, mille korrektne vormistamine toetab õpetaja igapäevatööd, omavahelist koostööd ning kaitseb kõiki osapooli.

## Erivajadustega laste areng ja arengu toetamine

### Kõnepuudega lapsed

Laiemas mõistes on tegemist arengu kõrvalekaldega, mis põhjustab suuremaid või väiksemaid raskusi kas enese väljendamisel või toimuva mõistmisel. Sotsiaalsele normile ei vasta kas kogu kõnetegevus (kõneloome, kõnetaju, suuline ja kirjalik kõne) või selle komponendid (hääldamine, hääli, tempo jt). Koolieelses eas esineb kõnepuuetest kõige sagedamini alakõne ehk kõne üldine alaareng (Kõrgesaar 2002). Tegemist on mahajäämusega mitme kõnekomponendi arengus. Eristatakse esmast (nt alaalia) ja teiseseid kõnepuudeid (nt düsartria). Mahajäämus pole arengu käigus iseenesest ületatav ja pidurdab reeglina lapse psüühika (tajud, kujutlused, mälu, mõtlemise kõrgemad vormid) arengut, aga ka tahte- ja tundeelu ning isiksuse omaduste kujunemist.

Alakõne korral on iseloomulik kõne-eelse arengu hilinemine, kõne hiline algus ja aeglane areng. Alakõne võib esineda kolmel erineval astmel. I astme alakõne korral puudub lapsel omakõne peaaegu täielikult ja laps väljendab end erinevate žestide ja/või hääliitsustega. Kõne mõistmine on

tihedalt seotud situatsiooniga, st laps mõistab kõnet vaid teatud igapäevastes rutiinsetes olukordades. II astme alakõne korral esineb lapsel rohkesti hääldepuudeid (häälikute ärajätmine, lisamine, ümberpaigutamine, asendamine, moonutamine), sõnade silbistruktuuri muutmist (silpide lisamine, ärajätmine) ja grammatikavigu. Laps suudab nimetada pildil kujutatud tegelasi ja tegevusi, juttu samal ajal žestidega saates ja täiendes. Kõne mõistmine on paranenud, kuid esemete ja nähtuste vahelistest seostest arusaamine on endiselt raske. III astme alakõnega lapsed suudavad igapäevaselt suhelda, peamiseks probleemiks on tekstilooma ja mõistmine. Lapse sõnavara on piiratud (palju asesõnu, vähe abstraktse tähendusega sõnu), lausete moodustamisel ilmnevad raskused, häälendamisel esineb vältevigu ning häälik- ja silbistruktuuri moonutamist. Iseloomulikud on lugemis- ja kirjutamiskasused (Suurküla, Otto 2008).

## **Arendustegevus**

Tegevusteooriast lähtuvalt saame öelda, et kõnepuude korral on toimingud ja operatsioonid välja kujunenud, kuid nende realiseerimiseks ei jätku vahendeid. Kõnekomponentide kujundamise ja korrigeerimisega tegeleb põhiliselt kõnespetsialist – logopeed. Teiste lapsega kokku puutuva teise isikute puhul on olulisel kohal lapse olemasoleva kõne kasutamise stimuleerimine (vt Hallap, Padrik 2008).

Kõneprobleemidega lapsi võib kohata kõikides rühmatüüpides. Kõnepuudega laste erirühmi nimetatakse tasandusrühmadeks, sinna kuulub kuni 12 last. Kõnepuudega laste arendustöös on sõltuvalt alakõne astmest kesksel kohal kõne kujundamine (I aste) või korrigeerimine ja arendamine (II ja III aste). Kõnetute lastega algab töö tajude ja motoorika arendamisest, st luuakse kõne sensomotoorne baas. Alakõne II ja III astme puhul vajavad arendamist ja korrigeerimist kõik kõnekomponendid (hääldamine, sõnavara, kõne grammatiline struktuur, lausemallide valdamine, siduskõne jne).

Koolieelik kasutab kõnet põhiliselt suhtlemisel ning tegevuste reguleerimisel-planeerimisel. Esialgu suunab täiskasvanu kõne lapse toiminguid (nt Anna tädile auto!). Arenguprobleemidega lastel tuleb sõnaline korraldus tihti seostada teiste õpetamisvõtetega (nt osutava viipe või koostegutsemisega). Järgnevalt suunatakse laps reguleerima teiste, s.o lähedaste täiskasvanute ja eakaaslaste tegevusi. Alles nüüd osutub võimalikuks lapse oma tegevuse reguleerimine kaasneva kõne abil. Esmalt suunatakse laps oma tegevust kommenteerima, st rääkima sellest, mida ta parasjagu teeb. Kui lapse kõne seda ei võimalda, saadab tema tegevusi kõnega täiskasvanu. Tegevuse etappide verbaliseerimine jätkub hiljem lapse ja täiskasvanu koostöös. Täiskasvanu abistab last suunavate küsimuste või tugisõnadega. Kui laps oma tegevust kõnega saadab, on õige aeg aidata ta järgmisele etapile – oma tegevuse fikseerimisele kõnes: laps verbaliseerib oma tegevuse peale selle lõppemist. Teda abistavad seejuures täiskasvanu küsimused: räägi, mida tegid kõigepealt, mida siis tegid jne. Lõpuks hakkab lapse kõne järgnevat tegevust juba ennetavalt suunama. Laps suudab oma tegevusi eelnevalt kõne abil planeerida. Esmalt planeerib ta oma tegevust väikeste lõikude (operatsioonid, osatoimingud) kaupa. Hiljem väljendab ta kõnes toimingute ahelate sooritamise tingimusi ja ülesande lahendamise viise.

Seega on kõnearendus tihedalt seotud praktiliste tegevustega (joonistamine, kleepimine, ehitamine, tööülesannete täitmine, esemeline- ja rollimäng jne), aga ka kognitiivse arenguvaldkonnaga. Tänapäeval peetaksegi kõnearenduse efektiivsemaks suunaks kommunikatiiv-tegevuslikku lähenemist – sõnavara, kõne grammatiline vormistatus ja lausemallid kujunevad lapsega teatud situatsioonides suheldes ning tema tegevusi suunates ja reguleerides (Brin 2007; Kuusik 2007). Seega on kõnearenduses oluline roll täita kõigil lapsega tegelevatel täiskasvanutel.

Kõnepuudega lastel on lisaks kõnele (esmane puue) teatud määral pidurdunud ka teiste arenguvaldkondade kujunemine (teiseseid arenguprobleemid). Nende tähelepanu on ebapüsiv, esinevad kõrvalekalded motoorses arengus, raskendatud on ruumis orienteerumine ja ruumitaju. Ka on nad sageli tegevusteks, eriti verbaalse suhtlemise vallas, vähe motiveeritud. Avaldub nõrk enesekontroll. Ka neid arenguvaldkondi on vaja stimuleerida, et toetada lapse mälu ja mõtlemise arengut, lugema, kirjutama ja arvutama õppimist jne (Karlep 2003; Kõrgesaar 2002; Strebeleva 2001).

## **Kehapuudega lapsed**

Kehapuudega laste probleemid on äärmiselt varieeruvad, olenevalt puudeid põhjustanud või põhjustavate haiguste või traumade raskusest, algusajast ja intensiivsusest. Esindatud on nii püsivad seisundid kui ka kulgevad haigused. Kehapuuded avalduvad eelkõige toimetuleku piirangutena (Kõrgesaar 2002), st laps ei saa samaväärselt eakaaslastega vabalt liikuda ja tegutseda ega maailma kohta vahetuid kogemusi omandada.

Lasteaia kehapuudega laste erirühmadesse kuuluvad lapsed (kuni 12), kel on kaasasündinud või omandatud tugiliikumisaparaadi kahjustus, mille tõttu on lastel oluliselt takistatud liigutuste sooritamine (esmane puue). Liigutussfääri kahjustus (nt erinevates vormides lapseea tserebraalparalüüs, pea- ja seljaaju traumad, infektsioosne polüartriit, skolioos) takistab lapsel ümbritsevas keskkonnas liikumist ning praktiliste tegevuste läbiviimist. Seetõttu ei saa eakohaselt areneda tajud, mõtlemine, kujutavad tegevused, rollimäng, kõne jne (teiseseid kõrvalekalded arengus). Sageli võivad kehapuudega kaasneda ka teised erineva raskusastmega puuded: vaimupuue, nägemis- ja/või kuulmislangus, kõnepuuded vm. Sellisel juhul on tegemist liitpuudega lapsega (vastavas erirühmas on kuni 4 last).

Liikumispuudega laste liigutusfunktsioonide areng võib olla pidurdunud (kulgeb eakohase arenguga võrreldes aeglasemalt), on mingil etapil seiskunud või toimub omandatud oskuste hääbumine. Kõige suurema allrühma moodustavad lapsed (ca 90%), kellel on diagnoositud varajase lapseea tserebraalparalüüs (PCI/CP). Tegemist on kesknärvisüsteemi looteeas, sünnitusaegselt või varajases lapseeas tekkinud kahjustusega, mis esineb erinevates vormides ja raskusastmes. Liigutussfääri kahjustus avaldub neil järgmiselt:

- lihastoonus: spastilisus, rigiidsus, hüpotoonia, düstoonia;
- tahtlike liigutuste piiratus või võimetus neid sooritada;
- vastutahtelised liigutused: hüperkineesid, treemor;
- tasakaalu- ja koordineerimisvõimehäired;
- ebaadekvaatne liigutuste tajumine;
- patoloogilised refleksid jne.

PCI-ga lastel on liigutusfunktsioonide häired kombineerunud kõrvalekalletega tunnetustegevuses. Lapsed lülituvad raskustega ühelt tegevuselt teisele, tähelepanu on hajuv, mälu maht väike. Iseloomulik on mahajäämus ruumi-, aja- ja kompimistaju arengus. Sageli esineb optilise taju häireid, mis takistavad kujutavate tegevuste arengut ja kirjutamist ning avalduvad näiteks peegelkirjana. Takistatud on mõtlemise, eriti kaemuslik-praktilise mõtlemise areng, põhjuseks käefunktsioonide nõrkus. Neile häiretele lisanduvad närvisüsteemi kahjustusest tingitud kõnepuuded, sagedamini düsartria, kõne arengut pidurdavad ka lapse vähesed kontaktid ümbritsevaga (suhtlemise defitsiit).

Arvestada tuleb asjaoluga, et nende laste vanemate tähelepanu on suunatud eeskätt liigutusfunktsioonide korrigeerimisele, teiste arenguvaldkondadega tegeldakse vähem. Harvad pole ka käitumisprobleemid, sest lapsevanemad püüavad laste soove maksimaalselt rahuldada ja ei stimuleeri nende võimetekohast iseseisvat tegutsemist. Sotsiaalselt adekvaatse käitumise kujunemist pidurdavad ka lastele iseloomulikud tahte- ja tundeeluhäired. Lapsed võivad olla kergesti erutuvad, kartlikud, kapriissed, agressiivsed jne. Iseloomulik on nii emotsioonide kiire vaheldumine kui ka inertsus, näiteks, laps ei suuda nutmist lõpetada. Puudest tingitud kõrvalekalded ning arengut pärssiv kasvatus mõjutavad PCI-ga laste isiksuse arengut. Lapsed võivad oma otsustes ja tegevustes olla väga ebakindlad, ümbritsevatest liigselt mõjutatavad, ei suuda oma huvisid kaitseda, orienteeruvad halvasti igapäevaelu küsimustes, on vähese kriitikameelega.

## Arendustegevus

Mitme arenguvaldkonna mahajäämuse tõttu vajavad kehapuudega lapsed kogu koolieelse ea vältel meditsiinilist, psühholoogilist, eripedagoogilist ning sotsiaalset abi. Ravi-pedagoogilise abi tulemuslikkus sõltub kõikide tugisüsteemide koostööst (võrgustikust), selle kompleksisusest. Meditsiinisüsteem tagab lastele vajalikud massaažiprotseduurid, ortopeedilised abivahendid, medikamentoosse ravi jmt.

Kehapuudega laste füüsilise arengu sihipärase kujundamisega tegelevad erirühmas valdkonna spetsialistid – füsioterapeut ja tegevusterapeut, tava- ja sobitusrühmas liikumisõpetaja. Vastavalt vajadusele kasutatakse lisaks teraapiatele ka ravimeid, tehnilisi abivahendeid ja assistenti. Võimalikult varakult peab neile lastele olema tagatud ka pedagoogiline abi.

Vajalik on kõigi arenguvaldkondade kompleksne ning süsteemne mõjutamine, toetudes sealjuures enam säilinud funktsioonidele ning eale iseloomulikule juhtivale tegevusele. Esmaselt on kahjustatud ja vajab arendamist üldmootorika valdkond (tugiliikumisaparaadi funktsioonide taastamine ja arendamine, füüsilise aktiivsuse parandamine), rühma õpetajatel on vaja tähelepanu pöörata lapse peenmootorikale (liigeste liikuvus, lihaste tugevus). Lapsele tuleb teadlikult valida kunstitarbeid, õpetada ja harjutada töövahendite õiget hoidu ning kasutamist, silma-käe koostööd. Mootorika kahjustuse tõttu on piiratud lapse võimalused eneseteeninduse õppimisel, raskemate puuetega lapsed võivad vajada täiskasvanu hooldust. Siiski on oluline liikuda võimetekohase eneseteeninduse suunas, ergutada last võimalust mööda iseseisvalt sööma, pesema, riietuma, tualetti kasutama.

Piiratud liikumisega ja hooldamist vajaval lapsel on sageli vähem võimalusi koos eakaaslastega tegutseda. Seetõttu võivad vajada arendamist ka sotsiaalsete oskuste ning kommunikatsiooni valdkonnad. Õpetajal ja lapsevanemal tuleb luua lapse jaoks sobivaid ühismänguvõimalusi, ergutada laste omavahelist suhtlemist ja sõprussuhete kujunemist. Oluline on jälgida ka lapse minapildi iseärasusi, sest laps võib olla täiskasvanust liigselt sõltuv ja põhjendamatult abitu või häbenenud oma füüsilist puuet. Õpetaja saab aidata lapse tugevaid külgi esile tuua ning tunnustada tema pingutusi ise hakkama saada. Kõneprobleemide korral on abiks logopeed, kes juhendab kõnepuute korrigeerimise ja kõnearenduse osas ka õpetajaid ning lapsevanemat.

Kognitiivsete oskuste probleemid on samuti seotud lapse vähesema liikumise ning suhtlemiskogemusega. Vaja on välja selgitada, mis tasemel on lapse esemeline ja mängutegevus, taotleda eakohaste oskusteni jõudmist. Tihti on vaja toetada kõigi tajuliikide arengut, eriti vajavad suunamist ruumi- ja kompimistaju. Oluline on ka kaemuslik-praktilise mõtlemise kujundamine/arendamine ja teiste mõtlemisvormide arengu toetamine, kujutluste täpsustamine ümbritsevast keskkonnast, kujutavate tegevuste arendamine jne.

Äärmiselt oluline on saavutada koostöö perekonnaga, et perekond kindlustaks oma lapsele sobiva arengukeskkonna ja jõukohase tegevuse, suunaks tema käitumist ja isiksuseomaduste kujunemist (Kaasik 1999; Kuusik 2001; Kõrgesaar 2002; Strebeleva 2001). Kehapuuetege laste abistamisel on varajane algus ning sobiv intensiivsus väga olulised, sest võimaldavad vältida ebaõigete liikumismustrite kinnistumist. Hilisema sekkumise efektiivsus on madal.

## **Kuulmispuudega lapsed**

Kuulmispuuded kuuluvad meelepuuete rühma ja neid esineb üldiselt harva. Tänu meditsiinitehnika arengule (üha kvaliteetsemad kuuldeaparaadid, sisekõrva implantaatide paigaldamine) on pikaajalist eriabi vajavate kuulmispuudega laste arv viimastel aastatel oluliselt vähenenud.

Kuulmispuudega laste hulka kuuluvad lapsed, kes on kurdid või sügava kuulmispuudega (kuulmislanguse III ja IV aste) ja kellel seetõttu ei arene kõne. Keskmise ja kergema kuulmispuudega lapsed (I ja II aste) ning hiliskurdistunud (kuulmine on kaotatud 3–4 a vanuses) saavad kuulmisaparaatide toel õppida tava-, sobitus- või tasandusrühmas. Sisekõrva implantaadiga laste suunamisel ja õpetamisel lähtutakse lapse kõne ja intellekti seisundist.

Kõigil kuulmispuudega lastel on suuremal või vähemal määral avalduv kuulmislangus. Kergema kuulmislangusega lapsed kuulevad tavalist kõnet 4–6 m kauguselt, sosinkõnet vahetult kõrva juures. Keskmise kuulmislangusega lapsed kuulevad kõnet halvasti isegi kõrva juures, tajudes vaid sõna üldist struktuuri ja lausekontuure. Kuulmislangus pidurdab otseselt kõne kujunemist ja arengut (teisene puue), mõju avaldab seejuures:

- kuulmislanguse aste (mida suurem on kuulmislangus, seda madalam on lapse kõne tase);
- kuulmiskahjustuse aeg;
- võimalikud lisapuuded (vaimne alaareng, PCI jne.);
- arengutingimused.

Lähtuvalt kõneseisundist võib kuulmispuudega lapsi liigitada järgmiselt: kõnetud; lapsed, kes kasutavad üksiksõnu; lapsed, kes kasutavad agrammatilist fraasi; ealise kõnega lapsed.

Kõnearengu probleemide kõrval esineb kuulmispuudega lastel veel mahajäämust kognitiivses ning isiksuse arengus, sagedased on tasakaalu- ja koordinatsioonihäired (teisesed puuded).

## **Arendustegevus**

Õigel ajal alustatud ning süsteemse arendustegevuse tingimustes (arengut toetavad ka kuulmisaparaadid) on kuulmispuudega lapsed võimelised kooliajaks omandama eakohase verbaalse kõne. Seda juhul, kui kuulmispuudele ei kaasne mõni teine puue ning laps kasvab arengut toetavas keskkonnas. Viimane tähendab, et juba enne lasteaeda tulekut on kuulmispuudega lapse vanematel koostöös spetsialistidega täita olulised ülesanded:

- säilitada lalinaperioodist hääle tekitamise oskus;
- kujundada õiget kõnehingamist;
- arendada kuulmistaju (oskust kuulata ja eristada ümbritsevaid helisid);
- õpetada last jälgima ning matkima kõneliigutusi;
- kujundada kõnemotivatsiooni.

Hilisemas kõnearendustöös, mis toimub valdavalt sobitus- või erirühmas, tuleb arvestada, et vähehese sõnavaraga laps vajab mitmekesisest näitlikustamist ning toetavate võtete rakendamist. Sõna juurde lisatakse harilikult vastav sõnasilt (täissõnameetodil lugema õpetamine), pilt ning kasutatakse sõrmendamist (vt Raidla, Rižijs 2007). Mõnikord osutub vajalikuks alternatiivsete suhtlemisvahendite (viipekeel) õpetamine. Spetsiifilist arendustegevust kuulmispuudega laste erirühmas viib läbi surdologooped.

Kõne ja suhtlemisoscuse arendamise kõrval vajavad kuulmispuudega lastel korrigeerimist ja arendamist ka teised arenguvaldkonnad: motoorika (tasakaalu ja koordinatsioon parandamine, peenmotoorika arendamine); sotsiaalsed oskused (koostööoskuste kujundamine eakaaslastega, minapildi täpsustamine, rollimängu kujundamine ja arendamine jne). Vajalik on kognitiivsete oskuste arendamine: kuulmisjääkide kasutamisoskuse kujundamine, kuulmis- ja rütmitaju arendamine, mõtlemise arengu toetamine, kujutluste täpsustamine ümbritsevast, matemaatiliste kujutluste loomine ja arendamine, kujutatavate tegevuste arengu toetamine (Doškolnoje vospitanie ....., 1993; Strebeleva 2001; Šmatko 1998).

Kuulmispuudega laste arendustegevuses on oluline tagada ka teatud üldised ruumitingimused. Kuna kuulmisabivahendid võimendavad muuhulgas müra, tuleks ruumides, kus lapsed viibivad, vähendada üldise müra taset (uste paugutamine, mööbli liigutamisega kaasnevad helid jm.) (Reilson, Paabo 2007).

## Nägemispuudega lapsed

Ka nägemispuue kuulub meelepuuete hulka. Puue avaldub nägemisteravuse langusena, vaatevälja, silma liikuvuse, valgus- ning värvustaju probleemidena ning on isikuti sõltuvalt eripärast, tekkeajast ja sekkumisest erinev. Kõige sagedamini esineb nägemisteravuse langust. Nägemisteravust hinnatakse paremini nägeva silma järgi. Eristatakse pimedaid, sügava ja raske nägemispuudega lapsi (nägemisteravus 0–0,05) ja vaegnägijaid (nägemisteravus 0,05–0,3). Nägemisfunktsioonide kahjustusega lastel diagnoositakse sagedamini kõõrsilmsust, nägemisvälja kitsenemist, värvustaju anomaaliaid jm.

Sügava ja raske nägemispuudega lapsed eristavad valgust ja pimedust ning esemete kontuure. Sagedamini on tegemist pärilikkuse või lootea kahjustustega. Raskeid nägemispuudeid võib põhjustada ka sügav enneaegsus. Vaegnägijate nägemispuuet põhjustavad enamasti refraktsiooni-anomaaliad ja astigmatism. Reeglina saab nende nägemist prillide abil korrigeerida. Rõhutamist vajab, et nägemispuudega lapsed näevad halvemini kaugemal seisvaid ning liikuvaid objekte. Kindlasti pidurdavad nägemisprobleemid ruumitaju ja piltide tajumise arengut.

Nägemispuuded põhjustavad sageli ka teiseseid arenguprobleeme. Iseloomulik on vähenevad liikumisaktiivsus, kannatab liigutuste täpsus ja kiirus, esinevad koordinatsioonihäired. Umbes 30% nägemispuudega lastest esineb kõrvalekaldeid kõne arengus.

## Arendustegevus

Nägemispuudega laste arendustegevust erirühmas (kuni 10 last) suunab vastava ala spetsialist – tüflopädaog. Hädavajalik on koostöö meditsiinisüsteemiga, eriti silmaarstiga. Oluline on tagada järgmised arendustegevust toetavad tingimused:

- ruumid ja laste töölauad on piisavalt valgustatud, välditud on võimalikke varje;
- lastele kasutamiseks mõeldud vahendid on paigutatud laste silmade kõrgusele;



- igale lapsele pakutakse sobivat nägemiskoormust;
- nägemist stimuleerivaid ja korrigeerivaid harjutusi sooritatakse kogu lasteaia viibimise ajal (Ilgina 2007).

Laste nägemisprobleemidest (nägemisteravuse langus, nägemisvälja kitsenemine või sellest teatud osade välja langemine jne) tulenevad ka nõuded arendustegevuses kasutatavatele näitlikele vahenditele. Võimalusel tuleb eelistada reaalseid esemeid või siis nende realistlikke kujutisi. On oluline, et lastele näidatav objekt foonil hästi eristuks. Arendustegevuses kasutatava tahvli värvus olgu võimalusel tumeroheline. Vajalik on teada, millisel kauguselt lapsed objekte kõige paremini näevad. Arvestada tuleb ka asjaolu, et näitliku materjali tajumine kulgeb nägemispuudega lastel aeglasemalt kui eakaaslastel.

Nägemispuudega laste arendustegevuse suunad ja intensiivsus sõltuvad nägemisjärgist ja liisanduvatest puuetest. Tajude arendamisel lähtutakse nägemise seisundist: vaegnägemise korral tegeldakse rohkem nägemistaju arendamisega, sügava ja raske nägemispuude korral toetatakse enam kompimis- ja kuulmistajule. Äärmiselt oluline on täpsustada kujutlusi ümbritsevast keskkonnast, selleks sobib pärisesemete ja realistlike mudelite ning piltide kasutamine.

Toetamist vajab mootorika valdkond, last on vaja julgustada liikuma, kujundada ruumis orienteerumise oskust. Nägemiskahjustuse tõttu vajab erilist tähelepanu peenmootorika ja silma-käe koostöö, vaja on suunata lapse tähelepanu detailidele. Nägemispuudega laps võib olla ülemäära jutukas, kuid väheste praktiliste kogemuste tõttu kannatab kõne sisuline pool. Kõne abil saab täiskasvanu suunata ja täpsustada lapse tegevust, kõnelemine oma käsilolevast tegevusest toetab lapse teadmiste kinnistumist ja üldistumist.

Arendamist võivad vajada ka lapse sotsiaalsed oskused, eriti raskema nägemispuude korral. Laps võib hoida omaette, sest nii on turvalisem, ning vajab seetõttu täiskasvanu juhendamist ja abi, et lülituda mängu ja suhelda kaaslastega. Vajadusel tuleb tegeleda esmaste eneseteenindusoskuste õpetamisega, luua selleks tingimused kodus ja lasteaias, tagada ohutus (Kõrgesaar 2002; Plaksina 1998; Strebeleva 2001).

## **Vaimupuudega lapsed**

Vaimupuue võib esineda kerges, mõõdukas, raskes või sügavas astmes. Vaimne alaareng kujuneb kesknärvisüsteemi kahjustuse tõttu enamasti lootea eri etappidel või imikueas. Vaimne alaareng võib kaasneda ka mitmete geneetiliste haigustega. Sageli esineb vaimupuue koos raskete meele- ja kehapuuetega ning emotsionaalsete või käitumiseraskustega. Viimasel juhul räägitakse liitpuudest.

Vaimse alaarengu kergema ja mõõduka vormi korral pidurdavad lapse arengut enim tunnetusliku huvi puudumine või vähene huvi ümbritseva keskkonna suhtes ning aeglane teadmiste omandamine. Vähesed on koostööoskused täiskasvanute ning eakaaslastega, reeglina puudub jäljendamisoskus. Praktiliste ülesannete lahendamisel ei suuda vaimupuudega lapsed ülesandes orienteeruda, analüüsida tingimusi, valida vahendeid, kasutada proovimismeetodit. Iseloomulik on enesekontrolli nõrkus. Isikliku kogemuse ülekandmine uude analoogsesse olukorda reeglina ei õnnestu. Seetõttu ei kujune neil lastel ilma spetsiaalse õpetuseta esemelist tegevust, rollimängu, kujutavaid tegevusi jm.

Vaimupuudega lastel hilineb kognitiivsete oskuste kujunemine oluliselt. Nad eristavad suuremal või vähemal määral esemete erinevaid tunnuseid, kuid ei suuda mõista nendevahelisi seoseid, raskendatud on esemete terviklik tajumine ja objektide võrdlemine teatud tunnuse



järgi. Probleeme on ka ruumis ja ajas orienteerumisega. Mõtlemisele on iseloomulik konkreet-sus ja situatiivsus, suuri raskusi on üldistuste ja järelduste tegemise ning põhjus-tagajärg seoste mõistmisega.

Mahajäänud on ka vaimupuudega laste kõne areng. Nad mõistavad halvasti neile suunatud kõnet. Iseseisev kõne võib puududa. Need, kes räägivad, kasutavad üksikuid sõnu või agrammati-list fraasi. Sageli esineb eholaaliat – laps kordab talle esitatud küsimust või kuulnud fraasi selle tähendust mõistmata. Pidurdunud on tunde- ja tahteelu areng. Ühte osa vaimupuudega lastest iseloomustavad tormilised emotsionaalsed reaktsioonid, millel sageli mõistetav põhjus puudub. Samas võivad nad igapäevastes emotsionaalsetes olukordades jääda ükskõikseks. Lapsed ei mõis-ta sageli oma tegude tagajärgi ning nende käitumine võib seetõttu olla ettearvamatu. Pidurdunud on nende füüsiline areng, reeglina hilineb nii põhiliigutuste kujunemine kui ka silma-käe ja kahe käe koostöö.

Raske ja sügava vaimupuudega laste areng on veelgi enam pidurdunud ning avaldub toime-tulekupiirangutena. Kannatab nii ala- kui ka ülajäsemete funktsioonide areng. Osa lastest pole võimelised kõndima ega seda oskust ka omandama. Raskusi esineb esemete haaramisel, käes hoidmisel, ühest käest teise tõstmisel. Esemelise tegevuse tase on äärmiselt madal. Seetõttu pole paljud lapsed suutelised iseennast teenindama (sööma, pesema, riidesse panema jne) ja vajavad hooldamist. Nad on reeglina kõnetud, osa lapsi ei mõista ka neile suunatud lihtsaid igapäeva-korraldusi.

Vaatamata piiratud arengupotentsiaalile on kõik vaimupuudega lapsed siiski arenemisvõime-lised. Kergema vaimupuude korral võivad lapsed jõuda koolieelse ea lõpuks üllatavalt kõrgele arengutasemele. Meeles tuleb aga pidada asjaolu, et nende laste arengu tagab vaid võimalikult varane, sihipärane, kõiki arenguvaldkondi toetav, aastaid kestev eripedagoogiline abi, mida lapsel-le osutatakse nii kodus kui ka lasteasutuses.

## Arendustegevus

Vaimselt alaarenenud lastel vajavad toetamist kõik arenguvaldkonnad. Kerge ja mõõduka vaimu-puudega laste õpetamine toimub valdavalt praktiliste ning näitlike õpetamise meetodite toel, mida tuleb sõnalise õpetuse võtetega siduda. Raske ja sügava vaimupuude korral domineerivad prakti-lised õpetamise meetodid. Õpetamise esimesel etapil püütakse lastel kujundada elementaarset jäl-jendamisoskust, mis on vajalik eeldus edaspidiseks tulemusrikkaks lapse ja täiskasvanu koostööks ning sotsiaalse kogemuse edastamiseks lapsele. Lisaks pööratakse tähelepanu nende oskuste ku-jundamisele, mille abil saab laps iseseisvalt ülesandeid ja probleeme lahendada. Üheks olulise-maks selles vallas on praktilise proovimisoskuse kujundamine. Tegemist on praktiliste ülesannete lahendamise-ga katse- ja eksitusmeetodil.

Tulenevalt vaimupuudega laste psüühiliste protsesside arengu iseärasustest ja madalast töö-võimest tuleb nende laste arendustegevust planeerides ja läbi viies arvestada ka järgmisi üld-põhimõtteid:

- lastele pakutavad tegevused peavad vahelduma, et köita/toetada nende nõrka tunnetuslikku huvi;
- omandatav materjal vajab pikemaajalist ning varieeritud kordamist, mis ennetab stamplahenduste kujunemist ja tagab teatud tüüpi ülesannete lahendamise printsiibi omandamise;
- arendustegevus viiakse valdavalt läbi mänguvormis, mis tõstab laste tunnetuslikku huvi tehtava vastu.

Arendustegevust erirühmas (arendusrühmas, kuni 7 last) juhivad eripedagoog. Laste arendustegevuse sisu sõltub vaimse alaarengu astmest ja lisanduvatest arenguprobleemidest (nt kuulmispuue). Et esmaselt on kahjustatud kognitiivsed oskused, siis on vajalik kõigi tajuliikide kujundamine ja arendamine, mõtlemise vormide ning operatsioonide kujundamine ja arendamine, ümbritsevast keskkonnast kujutluste loomine ja täpsustamine, matemaatiliste kujutluste loomine, kujutavate tegevuste kujundamine ja arendamine.

Motoorika valdkonnas tegeletakse vastavalt vajadusele liikumisaktiivsuse tõstmise, põhiliigutuste kujundamise ja arendamise, silma-käe koostöö ja kahe käe koostöö kujundamise ning peenmotoorika arendamisega. Kommunikatsiooni valdkonnas vajab arendamist kõne mõistmine ning kasutamine suhtlemiseks, oma tegevuse reguleerimine ja planeerimine. Kõnetute ja madala kõnearenguga laste puhul rakendatakse alternatiivseid suhtlemisvahendeid (lihtsustatud viiped, piktogrammide) nii lasteaias kui ka kodus.

Sotsiaalsete oskuste kujundamine saab alguse emotsionaalse kontakti saavutamisest lapsega, seejärel toimub koostööoskuste kujundamine esialgu täiskasvanute, hiljem ka eakaaslastega, minapildi loomine, kujutluste täpsustamine lapse perest, adekvaatse käitumise kujundamine, rollimängu kujundamine ja õpetamine. Vaimupuudega lastel kujunevad ja kinnistuvad kõik oskused aeglaselt ja raskustega. Seega tuleb igapäevaselt kodus ja lasteaias harjutada esmaseid eneseteenindusoskusi (iseseisev söömine, pesemine, riietumine) niipalju, kui see lapsele jõukohane on.

Raske ja sügava vaimupuude korral on arendustegevuses esikohal põhiliigutuste, esemelise tegevuse oskuste, eneseteenindamisoskuste ja suhtlemise kujundamine (valdavalt alternatiivsete suhtlemisvahendite abil). Praktiliste oskuste või osaoskuste kujunemine kulgeb neil lastel väga aeglaselt ning sageli saavutatakse soovitud tulemus vaid koostegevuses täiskasvanuga (Doškoloje vospitanije ..., 1993; Katajeva, Strebeleva 1993; Kõrgesaar 2002; Strebeleva 2001).

## **Spetsiifiliste arenguhäiretega lapsed**

Spetsiifilise arenguhäire korral on kahjustunud mitmed arenguvaldkonnad (motoorika, kognitiivsed funktsioonid, kõne jt), kusjuures ükski neist ei domineeri. Nimetatud häireid põhjustavad aju eri osade kahjustused looteaas või sünnijärgsel perioodil. Suure allrühma moodustavad lapsed, kes on olnud pedagoogiliselt hooldamata (õpetamata) või kasvanud arengut pärssivates sotsiaalsetes oludes.

Spetsiifiliste arenguhäiretega lapsi on erivajadustega laste hulgas kõige enam. Arenguhäire avaldub psüühiliste protsesside madalamas arengutempos, mis kajastub nooremale vanusele iseloomulikus (infantiilses) käitumises. Lisaks võib neil lastel olla madalam töövõime, raskused tegevuste planeerimisel ja läbiviimisel ning nõrgenenud tahte- ja tundeelu. Psüühilise ja füüsilise tegevuse komponendid võivad olla kahjustunud ning kombineerunud väga erinevalt. Sagedamini võivad olla arengus maha jäänud teabe vastuvõtmine, selle ümbertöötamine ja säilitamine, tegevuste reguleerimine, enesekontroll ja töövõime. Olenevalt arenguhäirete kombineerumisest ja sügavusest võib niisuguseid lapsi kohata tava-, sobitus- või tasandusrühmades.

Vaatamata mitmetele sarnastele arengunäitajatele tuleb lapse arengu hindamisel ja sellesse sekkumisel eristada spetsiifilist arenguhäiret ja vaimupuuet. Erinevalt vaimupuudega lastest on spetsiifilise arenguhäirega lastel:

- a) kõrgem arengupotentsiaal,
- b) kiirem arengutempo,
- c) valmisolek koostööks täiskasvanuga (võtavad hästi abi vastu),

- d) säilinud tunnetuslik huvi ümbritseva vastu,
- e) adekvaatsem tunde- ja tahteelu (motiveeritus tegevusteks, emotsionaalsus).

## Arendustegevus

Arendustöö spetsiifika sõltub lapse vanusest, senise arengu iseärasustest ning kasvukeskkonnast. Lapsevanema ja õpetaja tähtsaim koostööpartner lasteaias on logopeed. Spetsiifiliste arenguhäiretega lapse oskuste arendamiseks eakohase taseme suunas tuleb toetada praktiliselt kõiki arenguvaldkondi.

Kognitiivsete oskuste valdkonnas on oluline kõikide tajuliikide arendamine, mõtlemise vormide ja mõtlemisoperatsioonide kujundamine, mälu arengu toetamine, teadmiste laiendamine ümbritseva keskkonna kohta, matemaatiliste kujutluste loomine, kujutavate tegevuste arendamine. Tegevuste ja vahendite valikul lähtutakse lapse olemasolevatest oskustest. Näiteks verbaalse teabe säilitamise raskuste korral toetatakse enam piltidele, vähendatakse esialgu materjali mahutu, tõstetakse raskusastet vähehaaval, et tagada lapsele eduelamus.

Spetsiifiliste arenguhäirete korral on kõne mõistmine ja kasutamine alati eakohasest madalamal tasemel. Arendada tuleb lapse verbaalse suhtlemise oskusi, kujundada kõne kasutamist erinevates funktsioonides (teabe saamiseks, edastamiseks, tegevuse reguleerimiseks ja planeerimiseks). Lisaks logopeedi kabinetis õpitavale tuleb harjutada uusi oskusi eakaaslastega suhtlemisel, mängudes. Rollimängu oskusi tuleb kas kujundada või laiendada, aidata lapsel rolli võtta, selles püsida, vastavalt kõnelda ja tegutseda.

Motoorika valdkonnas vajab täpsustamist käeline tegevus. Töövahendite hoid ja käsitsemine võib olla ebaõige, tähelepanu tuleb pöörata kunstitööde puhtusele ja täpsusele (silma-käe koostöö). Lapse tegevust toetab selge tööetappide järjekord, suunavad korraldused, küsimustele vastamine tegevuse kohta, samuti tegevust saatev, kokkuvõttev, planeeriv kõne. Harjutamist vajavad nii esmased (iseseisev riietumine, puhas söömine jt) kui ka teisesed eneseteenindusoskused. Viimaste hulka kuuluvad oskus enese järelt koristada (kunstitarbed ära panna, nõud kraanikaussi viia jne), oma kapp korras hoida jms.

Kui lapse kõneprobleemid ja spetsiifilised arenguhäired jäävad koolieelses eas tähelepanuta, neid ei märgata ega sekkuta, on õpiraskuste avaldumine koolis vältimatu (Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995; Strebeleva 2001).

## Emotsionaalsete ja käitumishäiretega lapsed

Koolieelses eas hakkab kujunema ka lapse isiksus. Selle eeldusi on lapse kasvamine ühiskonnas, suhtlemine teda ümbritsevate täiskasvanutega ja eakaaslastega ning tegevused. Isiksuse kujunemise mõjuteguritena eristatakse arengutingimusi ja suunavaid liikumapanevaid jõudusid. Esimese rühma moodustavad kaasasündinud omadused. Liikumapanevateks jõududeks on sotsiaalsed olud (suhtlemine ja tegevused).

Käitumishäired võivad olla põhjustatud kas ühtede või teiste valdkondade ebakõladest. Üldiselt jaotatakse käitumishäirete põhjused kahte suurde rühma: orgaanilised kahjustused (meelepuuded, vaimne alaareng jne) ja/või sotsiaalsed tegurid. Sagedasemad on juhud, kus on tegemist kahe põhjuse koosmõjuga. Nii satub enamik erivajadustega lastest juba oma puude tõttu talle mittedobivatesse sotsiaalsetesse tingimustesse. Erivajadustega last ümbritsevate inimeste mõjutused, mis tavaarengu korral last igati toetavad, osutuvad neile sageli mittedobivateks või isegi kahjulikeks, sest laps ei suuda neid oma puude tõttu õigesti vastu võtta. Sageli lapsed ei mõista

või ei kuule neile suunatud kõnet ja ei suuda seetõttu vastavalt korraldustele tegutseda. Suuri raskusi on neil oma soovide ja vajaduste avaldamisega, mistõttu need ümbritsevate poolt sageli täitmata jäävad. Selle põhjusi laps aga ei mõista. Seetõttu on erivajadustega laste potentsiaalsed käitumisraskused väga variatiivsed, kuid samas ka ennetatavad ja tagasispööratavad. Kui lapse eripäraga ei osata arvestada, siis luuakse just koolieelses eas eeldused tõsiste ja püsivate käitumisprobleemide tekkeks tulevikus.

Juba väljakujunenud käitumisraskusi rühmitavad autorid erinevalt. Laias laastus eritletakse käitumisprobleeme järgmiselt.

- 1. Väljapoole suunatud käitumine.** Seda iseloomustab kohalpüsimatus, teiste pidev segamine, rusika või jalaga löömine, kaklemine, õpetaja eiramine, valetamine. Sellise käitumisega laste seas tuuakse eri liigina välja paindumatud-plahvatuslikud lapsed, kellele on iseloomulik piiratud kohanemisvõime ja paindlikkus, madal frustratsioonilävi ja emotsioonide liigne intensiivsus.
- 2. Sissepoole suunatud käitumine.** Lapsed suhtlevad vähe eakaaslastega, eemalduvad tihti oma maailma, on põhjusega kartlikud, kaebavad tihti tervise üle, on depressiivsed (Kõrgesaar 2002).

E. Strebeleva (2001) toob välja rea psühholoogilisi sündroomi, mis kujutavad endast omavahel seotud ilmingute-sümptomite kompleksi. Nimetatud sündroomidele on iseloomulikud:

- 1) kindlad tekkepõhjused – geneetilised, meditsiinilised, sotsiaalsed (nt meele- või vaimupuue, elutingimused, vanemate ebareaalsed ootused);
- 2) püsiv iseloom;
- 3) allumine spetsiifilistele kasvatusmeetoditele ja -võtetele.

Emotsionaalsete ja käitumisprobleemidega lastele on iseloomulik, et nad ei oska eri olukordades alati adekvaatselt reageerida. Selliste laste isiksuse arengut ja käitumist mõjutavad oluliselt sotsiaalse keskkonna reaktsioonid, näiteks vanemate, õpetajate ja eakaaslaste reageeringud nende käitumisele. Need reaktsioonid võivad lapse käitumist ergutada, selle eest karistada, anda sellele üldise hinnangu, mõjutada suhtlemise intensiivsust. On oluline, et keskkonnast tulevad vastused ei teravdaks ega võimendaks konkreetset psühholoogilist probleemi, mis reaktsiooni tekitas.

E. Strebeleva (2001) eristab kuut koolieelsele eale iseloomulikku sündroomi: sotsiaalne desorienteeritus, negatiivne eneseesitlus, perekondlik isolatsioon, krooniline edasijõudmatus, tegevustest eemaldumine ja verbalism. Emotsionaalseid ja käitumisraskusi võib esineda lasteaias mistahes rühmatüübi lastel, nii eraldi kui ka muude erivajadustega kombineeritult.

### **1. Sotsiaalne desorienteeritus**

Selline laps on sageli täiskasvanu poolt juhitamatu: ta ei allu keeldudele, võimalikud on agressiivsuse ilmingud. Käitumuslike kõrvalekallede põhjuseks ei ole sotsiaalsete normide teadlik eiramine, nagu sageli arvatakse, vaid nende mittevaldamine. Raskused esinevad neil lastel eelkõige käitumises, kuid paraku ka teistes valdkondades. Mahajäämus ilmneb juba väikelapseas ja avaldub esemelise tegevuse aeglasel kujunemisel. 2–3aastane laps kasutab esemeid tavaliselt nende otstarbe järgi, kõnealune laps manipuleerib asjadega, mis on iseloomulik hoopis nooremale eale. Koolieelses eas kujunev rollimäng on neil vaene, esineb ebaadekvaatseid toiminguid leludega; joonistustes, näiteks inimese ja majade kujutamisel, puuduvad eale omased graafilised stambid.

Orgaaniline taust (närvisüsteemi kahjustus) võib sotsiaalse desorienteerituse puhul puududa. Seda võivad põhjustada järsud muutused lapse elus: kultuuri- ja keelekeskkonna vahetumine, lasteada minek jm. Sündroomi arengut soodustab neil juhtudel lapsele esitatud reeglite ja normide erinevus varasema ajaga võrreldes ning ümbritsevate täiskasvanute jäikus. Eriti ilmekalt esinevad sotsiaalse desorienteerituse nähud lastel, kes on kasvanud sellistes tingimustes (nt lastekodu, haigla), kus nad pole saanud piisavalt täiskasvanutega suhelda. Sotsiaalne desorienteeritus võib kaasneda:

- vaimse alaarenguga,
- autismiga,
- spetsiifiliste õpiraskustega,
- täiskasvanute poolt märkamata jäänud meelepuudega (nt kuulmislangus),
- kesknärvsüsteemi lokaalsete orgaaniliste kahjustustega, sest neist tingitud kõrgeenenud impulsiivsus ja hüperaktiivsus põhjustavad sageli käitumist, mis ei vasta sotsiaalsetele normidele.

Sotsiaalse desorienteerituse puhul lähtub ümbritsevate inimeste reaktsioon valdavalt sellest, et laps ei arvesta käitumisreeglid ja huligaanitseb teadlikult. Lapse kuulekust püütakse saavutada tema karistamise ning korduvate selgitustega. Niisugune laps pole aga võimeline neid mõistma, satub veelgi suuremasse segadusse ning sündroom süveneb. Tegelikult ei eira sotsiaalse desorienteeritusega laps reegleid, ei püüa neist mööda hiilida. Tavaliselt soovib ta neid siiralt järgida, kuid pole selleks võimeline. Pidevate karistuste, näägutamise ja korralekutsumise tagajärjel alaneb lapse enesehinnang, ajapikku võib kujuneda negativism. Nähtust soodustavad ka suhtlemisprobleemid eakaaslastega, kuna need lapsed ei valda teistele vastuvõetavaid suhtlemisvorme.

## **Arendustegevus**

Koolieelses eas on sotsiaalne desorienteeritus täielikult korrigeeritav. On väga oluline, et täiskasvanud lapsele esitatavad nõudmised eelnevalt läbi mõtleksid ning õigesti sõnastaksid. Korraldused olgu lihtsad, üheselt mõistetavad ja lapsele arusaadavad. Esialgu on soovitatav orienteeruda noorema vanusastme käitumisnormidele. Keeldusid olgu minimaalselt, eriti arendustegevuse alguses. Igale suuremale reeglite rikkumisele peab järgnema karistus, mis ei tohi olla liiga range ega last alandav. Vältida tuleb hirmu- ja süütunde teket. Laps peab mõistma, et tema käitumine oli vale. Lapsele esitatavate reeglite hulka suurendatakse järk-järgult. On oluline, et samal ajal paraneks lapse enesehinnang.

Koolieelse ea lõpul võib hakata kasutama ka teadliku enesekontrolli mehhanisme. Käitumisraskusi aitab leevendada rollimäng, milles kajastatakse erinevaid elulisi situatsioone ning suunatakse last neis adekvaatselt tegutsema ja suhtlema. Erinevate käitumismudelite eristamist soodustab positiivsete ja negatiivsete rollide täitmine. Kasulik on ka ilukirjandustekstide esitamine ning arutelu tegelaste käitumise üle.

## **2. Negatiivne eneseesitlus**

See psühholoogiline sündroom esineb kõrgeenenud tähelepanuvajadusega lastel. Negatiivse eneseesitlusega lapsed rikuvad käitumisreeglid teadlikult. Neid iseloomustab äärmiselt suur konfliktus. Orgaaniline kahjustus neil lastel reeglina puudub. Sündroom on põhjustatud lapse ja tema

lähedaste vaheliste kontaktide vähesusest juba varastel arenguetappidel, mistõttu on lapsel jäänud omandamata mitmed olulised koostegevuses kujunevad suhtlemisvormid.

Laste käitumist iseloomustab demonstratiivsus. Nad arvavad, et ainuke vahend täiskasvanu tähelepanu võitmiseks on nende ärritamine ja eiravad seetõttu pidevalt käitumisnorme. Järgnevad sotsiaalsed reaktsioonid (nt märkused, osatamine) tõstavad lapse paratamatult teiste hulgast esile ning tema tähelepanuvajadus saab rahuldatud. Seega, paradoksaalsel moel stimuleerib last tähelepanu, mida täiskasvanud osutavad karistades. Sobivaks karistuseks antud sündroomi puhul oleks hoopis lapse karistamata jätmine. Ainult juhul, kui lapse halba käitumist ignoreeritakse, kaotab see tema jaoks mõtte. Negatiivse eneseesitlusega lastel on raskusi ka eakaaslastega suhtlemisel, sest potentsiaalsed suhtlemispartnerid lähtuvad oma hinnangutes täiskasvanute arvamustest.

On võimalik, et lapsel esineb nii negatiivseid kui ka positiivseid eneseesitlusi. Näiteks külas olles ei unusta laps viisakusreegleid ja käitub ideaalselt, saavutades praktiliselt sama olukorra, kui kodus kohutavat huligaani mängides. Kodus loobuvad nad nn pailapse rollist aga seetõttu, et kardavad hea käitumise korral vajalikust tähelepanust ilma jääda.

### **Arendustegevus**

Negatiivse eneseesitlusega laste arenguprognosis on hea, sest käitumine allub hästi korrigeerimisele. Üldised juhised laste käitumise muutmiseks on lihtsad, kuid samas on neid keeruline järgida. On oluline, et last märgataks eelkõige siis, kui ta käitub vastavalt ealistele normidele. Seejuures on oluline, et täiskasvanud loobuksid tormilistest emotsionaalsetest reaktsioonidest lapse halva käitumise korral, sest laps just neid esile kutsuda püüabki. Seega on negatiivsete käitumise peamiseks karistuseks halva käitumise puhul tähelepanust ilma jätmine. Põhiliseks autasuks olgu aga armastav ja usalduslik suhtlemine neil hetkedel, kui laps on rahulik.

Kui lapse käitumine on sedavõrd probleemne, et seda eirata pole võimalik, peab karistamine toimuma emotsioonideta. Tuleb olla valmis selleks, et esialgu toob täiskasvanute käitumisstiili muutumine kaasa negativismi kasvu. Laps saab aru, et tema käitumisvahendid on mõju kaotanud ning reageerib samade vahendite veelgi jõulisema kasutamisega.

Samuti tuleks teada, et kõrge demonstratiivsusega last ei tohi mingil juhul üldse tähelepanuta jätta, sest siis leiab ta vahendid, mis võivad senistest veelgi halvemad olla. Kui laps käitub adekvaatselt, siis tuleb tema tegevustest huvituda ning last emotsionaalselt toetada. Skandaal, mille ta võib-olla alles viis minutit tagasi korraldas, tuleb lihtsalt unustada. Mingil juhul ei tohi korraldada leppimise stseeni, sest see toob kaasa uue rituaali (skandaal – leppimine) kinnistumise. Ka hiljem ei tohi varasemaid üleastumisi meenutada ning neid arutada. Samas tuleb kõik määratud karistused viia lõpuni, st neid ei tohi muuta.

Negatiivse eneseesitlusega lapse tähelepanuvajadust ei ole kerge rahuldada. Vaja on leida tegevusi, kus laps saab ennast realiseerida. Abi võib olla esinemistest lastepidudel, joonistusvõistlustel, osalemisest mõnes last huvitavas ringis.

### **3. Perekondlik isolatsioon**

Antud sündroom iseloomustab lapsi, kellel on raskusi teiste laste seltskonnas kohanemisel. Ainus keskkond, kus sellised lapsed end turvaliselt tunnevad, on perekond (kodu).



Perekondliku isolatsiooni kujunemise eelduseks on sageli laste kõrge tundlikkus, põetud haiguste tagajärjel tekkinud asteenia, lapsee autism. Sündroom võib kujuneda ka ebaõige kasvatuse tulemusena. Enamväljendunud perekondliku isolatsiooni vormid esinevad lastel, kelle pered on ümbritsevast keskkonnast mingil põhjusel eraldunud. Põhjuseks võib olla kuulumine mingisse ühiskondlikku vähemusse (religioossed sektid, erilised ideoloogilised, kultuurilised või poliitilised ühendused jm). Seetõttu on vastav sündroom laialt levinud immigrantide ja pagulaste peredes. Ka neis perekondades, kus lapsi kasvatavad vanavanemad, võib elustiil tavapereelust oluliselt erineda. Kõikidel juhtudel, kui pere elukorraldus ühiskonnas valitsevast oluliselt erineb, on lastel raskusi uues ümbruses kohanemisel.

Psühholoogiliselt iseloomustab perekondliku isolatsiooni sündroomiga last kõrge tundlikkus, madal iseseisvuse aste ja infantiilsus. Kuna laps võõrast ümbritsevat keskkonda kardab, väldib ta ka kontakte eakaaslastega. Seetõttu kannatab tema suhtlemisoskus ning laps satub perekonnast veelgi suuremasse sõltuvusse.

## **Arendustegevus**

Perekondliku isolatsiooni sündroomiga laste arenguvõimaluste prognoos on hea. Tööd alustatakse lapse perekonnaga, sest esmalt tuleb vähendada ülehooldust, suurendada lapse iseseisvust ning laiendada tema suhtlemist eakaaslastega. Sel eesmärgil õpetatakse last tegutsema esialgu väikeses rühmas (2–3 last). Vajalik on täiskasvanu abi, mis olgu võimalikult vähemärgatav. Eesmärgiks on probleemide ennetamine ja lapse iseseisvuse kujundamine.

Arendustegevuse algul tuleks lapsele valida temast veidi vanemad mängukaaslased. Vanemad lapsed võtavad endale meelsasti juhi rolli, mida nooremad reeglina ka aktsepteerivad. Järgmisel etapil tuleb lapse suhtlemisoskust harjutada koostegEVuses temast nooremate lastega. Nüüd saab laps ise liidri rolli asuda ja vanusest tulenev autoriteet kindlustab talle koostegEVuse organiseerimisel edu. Kõige raskem on kujundada eakaaslastega suhtlemise oskust, sest nendega suheldes tuleb lapsel olla nii juhi kui ka alluja rollis.

## **4. Krooniline edasijõudmatus**

Kroonilise edasijõudmatusena laste probleem seisneb selles, et täiskasvanute ootused ja lapse saavutused ei lange kokku. Risk suureneb, kui algab õppekavajärgne arendustegevus ja selle tulemused ei rahulda vanemaid ega ka pedagooge. Eriti teravalt avaldub probleem lasteaia kooliks ettevalmistamise rühmades.

Kõrge tundlikkus nõudmistele tingimustes tõuseb järsult lapse ärevustunne, mis takistab teda tegutsemast ning toob kaasa veelgi madalamad tulemused. Sotsiaalse keskkonna negatiivsete reaktsioonide (lastevanemate pidevad märkused, pedagoogide ja vanemate rahulolematuse jm) tulemusel kujuneb lapsel peagi madal enesehinnang ja ta kaotab enesekindluse. Selle tagajärjeks on aja ebaotstarbekas kasutamine, tegelemine mitteoluliste asjadega ning tegevusest eemaldumine, kuna see tundub juba enne alustamist lapsele liiga raske. Nii tekib surnud ring: ärevus ei võimalda lapsel tegevusele keskenduda ning viib ebaõnnestumisele, millega kaasneb ümbritsevate negatiivne hinnang. Lisaks kõrgele ärevustundele iseloomustab neid lapsi väga kõrge sotsialiseerituse tase. Nad täidavad kuulekalt kõiki käske ning suhtuvad kriitikavabalt kõikidesse esitatud nõudmistesse.



Kroonilist edasijõudmatust võib põhjustada ka lapsele mittesobivate õpetamismeetodite ja -võtete kasutamine ning lapsevanemate liiga kõrged ootused lapsele, keda mingil ajal peeti imelapseks. Viimane ei võimalda vanematel märgata lapse eakohaseid saavutusi ja neid piisavalt kõrgelt hinnata. Võimalikud on ka muud variandid. Näiteks kõrgeneb lapse ärevustunne esialgu madalate õpitulemuste tõttu, sellele lisanduvad kodused konfliktid ja lapsele mittesobiv kasvatusstiil. Lõpuks kujuneb üldine eneseusalduse langus ning kalduvus mistahes raskustele paaniliselt reageerida.

## **Arendustegevus**

Lapse arendamine tuleb planeerida lähtuvalt tema arengutaseme hindamise tulemustest. Koolieelses eas tuleb lapsele valida õppekava, rühm ja lasteasutus, mis vastab lapse tegelikele võimetele. Esmalt tuleb kroonilise edasijõudmatusega lapsele tagada eduelamus.

Lapse saavutuste hindamisel tuleb järgida paari lihtsat reeglit. Lapse keskpäraseid tulemusi ei tohi võrrelda mingi etaloniga (lasteaia nõudmised, edukamate eakaaslaste saavutused jm). Lapse tulemusi tohib võrrelda ainult tema enda saavutustega. Kroonilise edasijõudmatusega last tunnustatakse selle eest, kui tal läheb tema varasemate tulemustega võrreldes paremini. Kui tänapäevane tulemus oli halvem kui eiline, siis tuleb avaldada kindlat veendumust, et homme tulemus on parem. Väga tähtis on leida lapsele tegevus, milles ta on edukas ja saab ennast realiseerida. Antud tegevus peab olema täiskasvanute elava ja pideva huvi objektiks, sest edukus vähemalt ühel tegevusalal aitab lapse eneseusku oluliselt tõsta. Keelatud on lapses süütunde tekitamine, justkui oleks ta ise oma ebaedus süüdi. Last tuleb rohkem kiita ja võimalikult vähem temaga pahandada.

Kõrge ärevustundega lapsed on sageli ka asteenilised. Seetõttu tuleb nende töökoormust õigesti doseerida. Õppetegevuses tuleb teha vaheaegu ja anda lapsele võimalus puhata. Soovitav on vältida liiga tugevaid emotsioone. Lapse peale ei tohi karjuda, keelata tuleks õudusfilmide vaatamine ja vältida osalemist traumeerivates situatsioonides.

## **5. Tegevustest eemaldumine**

Tegevustest eemaldumise sündroom kujuneb lastel, kel ei õnnestu oma suurt demonstratiivsuse vajadust realiseerida. Nii nagu negatiivse eneseesitlusega lapsed, ei saa ka selle sündroomiga lapsed piisavalt täiskasvanute tähelepanu.

Sündroom kujuneb kõrge demonstratiivsuse ja ärevuse koosmõjus. Selle aluseks on sisemine konflikt: ärevus takistab demonstratiivsuse realiseerimist. Konflikti lahendamiseks läheb laps fantaasiamaailma, st eemaldub nii vaimsest kui ka praktilisest välisest tegevusest, jättes kõrvalseisjale mulje, et tegemist võib olla autistlike käitumisjoontega lapsega. Selline laps justkui ei osale tegevustes, ei kuule talle suunatud märkusi ega küsimusi, ei täida ülesandeid. Tavaline lasteaiaelu ei paku lapsele piisavalt emotsioone ja ta täidab vajakajäämised fantaasiaga. Oma unistustes lendavad lapsed kaugetesse maadesse, elavad üle uskumatuid seiklusi, jutustavad väljamõeldud lugusid.

Tegevustest eemaldumine ei too tavaliselt kaasa kroonilist edasijõudmatust. Olles harjunud leidma rahuldust fantaseerimisest, ei pööra selline laps oma ebaõnnestumistele erilist tähelepanu, kuid tal kujuneb väga kõrge ärevustunne. See segab teda demonstratiivsuse näitamisel,

kuna valitseb oht saada ümbritsevatelt negatiivseid hinnanguid. Tekib konflikt reaalse tähelepanu saavutamise vajaduse ja selle tähelepanu tegeliku saavutamise vahel. Frustratsioon tähelepanu saamisel tekitab ärevustunde, mis omakorda blokeerib need käitumisvormid, mille abil laps saaks endale tähelepanu tõmmata. Vanemaid ärritab selliselt käituvate laste juures „valelikkus”, mis tegelikult peegeldab lapse fantaasiaid.

## **Arendustegevus**

Ka tegevusest eemaldumise sündroomi puhul on arenguproгноos hea. Lapse käitumist saab parandada tema sisemiste kujutluspiltide väliselt nähtavaks tegemise kaudu. Last tuleb suunata tegelema reaalsete loominguliste ülesannetega ja osutada talle seejuures emotsionaalset tuge, tähelepanu, et tagada talle nii vajalik eduelamus. Oluline on leida see tegevusvaldkond, kus laps saab endale küllaldaselt tähelepanu.

Kui lapsevanemad eitavad oma lapsel mistahes kunstiannete olemasolu, võib proovida tegelemist abstraktse kunstiga. Lapsele võib näidata kunstiteoste reproduktsioone või külastada temaga kunstinäitusi. Laps veendub, et selline kunst eksisteerib tõepoolest ja on ühiskonna poolt tunnustatud. Nüüd võiks ta ise proovida midagi sarnast luua. Abstraktsete kujutiste joonistamine suurtele värvilistele lehtedele garanteerib tavaliselt edu, sest arenenud kujutlusvõimega lastel eredad dekoratiivsed joonistused reeglina õnnestuvad. On tähtis, et lapse joonistusi ka teistele demonstreeritaks. Joonistused on ju kaunid ja peamine, pole mingeid rangeid kriteeriume, mille järgi neid hinnata.

## **6. Verbalism**

Verbalismi sündroomiga laste arengus domineerivad verbaalsed võimed, tunnetustegevuse areng on samal ajal aga pidurdunud. Sageli on verbalismi tekkimise eelduseks vaimne alaareng, lapse autisim, kuid verbalismi esineb ka eakohase arengu korral – tavaliselt neil lastel, kelle vanemad on orienteeritud imelapse kasvatamisele. Paljud vanemad peavad kõnet kõige tähtsamaks või isegi ainsaks lapse vaimse arengu näitajaks. Nad teevad jõupingutusi, et laps õpiks võimalikult varakult rääkima, õpetavad talle palju luuletusi jne. Tavaliselt hakatakse neid lapsi ka varakult lugema ja kirjutama õpetama. Samas ignoreeritakse teisi koolieelikule omaseid tegevusi, eriti neid, mis pole kõnega seotud, kuid mis vaimsele tegevusele aluse panevad (esemeline tegevus, joonistamine, rollimäng jne).

Lapse enesehinnang on tõusnud, samuti tema demonstratiivsuse tase. Iseloomulik on kõrge verbaalne aktiivsus, kuid koolieelikule iseloomulikud tegevused on välja kujunenemata. Seetõttu on rikutud ka suhtlemine eakaaslastega, sest puuduvad ühised huvid. Lapsed suhtlevad täiskasvanutega, kuid see on formaalne, sest laps ainult demonstreerib ümbritsevatele oma võimeid. Sotsiaalse keskkonna reaktsioonid tavaliselt soodustavad ja toetavad lapse verbaalset aktiivsust. Kiire ja hea kõne, kindlad vastused küsimustele leiavad täiskasvanute poolt imetlemist.

Verbalismiga kaasnevad käitumiskasvatused on seotud lapse kõrge enesehinnanguga ja mahajäämusega teistes arenguvaldkondades. Neile lastele on iseloomulik madal enese kontroll ja vähesed sotsiaalse tegevuse oskused. Laste jaoks võib verbalismiga lapse enesehinnang seetõttu kiiresti langeda. Praktiliste tegevuste mahajäämuse tõttu kogeb laps siin peagi ebaedu, mis võib põhjustada püsivat edasijõudmatust tulevikus.

## Arendustegevus

Verbalism nõuab kiiret sekkumist. Lapsed on saanud ümbritsevate inimeste tähelepanu piisavalt, kuid see pole olnud põhjendatud. Seetõttu tuleb nende laste arendustegevust alustada sealt, kus lapse arenguks vajalikud tegevused katkesid ja algas nn tühjade sõnade periood. Tühikud lapse arengus, mis on kujunenud sageli pika aja jooksul, tuleb täita. Verbalismi sündroomiga lapsega tegeldes tuleb järjekindlalt tema kõnevoolu pidurdada ning stimuleerida praktilisi tegevusi. Rääkimise võimaluse anname lapsele siis, kui ülesanne on täidetud. Vajalik on ka täisväärtusliku suhtlemise kujundamine eakaaslastega.

Sageli võib kohata lapsi, kellel esineb mitme sündroomi iseloomulikke tunnuseid. Eri ilmingute esinemine lapsel raskendab pedagoogil probleemi mõistmist ning võib viia ebaõigetele järeldustele. Kõikide käitumisprobleemide lahendamine eeldab tihedat koostööd lapse perega. Seda nii probleemi olemuse selgitamisel kui ka sekkumise viiside ja võtete valikul. Käitumisprobleemid leiavad lahenduse ainult sel juhul, kui lapse käitumisele esitatakse lasteaias ja kodus ühesuguseid nõudmisi.

## Pervasiivsed arenguhäired

Tegemist on vastastikuse sotsiaalse mõjutamise ja suhtlemise kvalitatiivse kahjustusega, millega kaasneb lapse huvide ja tegevusaktide piiratus, stereotüüpsus ja monotoonne korduvus. Tavaliselt (mitte alati) täheldatakse ka üldist kognitiivsete funktsioonide (taju, mälu, mõtlemise) kahjustust. Nimetatud tunnused on püsivad ning varieeruvad üksnes avaldumise intensiivsuse poolest. Pervasiivsed arenguhäired avalduvad lapse esimese viie eluaasta jooksul kõrvalekalletena eakohasest käitumisest (Psüühika- ja käitumishäirete ..., 1995).

Pervasiivsete arenguhäiretega lapsed jagunevad laiemas laastus kahte rühma: lapsed, kellel esineb eelnimetatud kõrvalekaldeid eakohasest arengust vähesel määral (Aspergeri sündroom) ja lapsed, kelle pervasiivsed arenguhäired ja erivajadused on ulatuslikumad (autism) (Noonan 2006b).

Lapse autism avaldub enne 3-ndat eluaastat kolmes valdkonnas: vastastikune sotsiaalne mõjutamine, suhtlemine ja piiratud stereotüüpne käitumine. Lapse eelnev areng võib olla eakohane, vähehaaval ilmneb aga kaasinimeste sotsiaalse tegevuse ja emotsioonide ebaõige hindamine, soovimatus suhelda ja suhtlemisraskused, huvide ja aktiivsuse korduvus, stereotüüpsus. Varases lapseas võib avalduda ülemäärane kiindumus ebatavalistesse asjadesse, ärritus- ja agressiivsus, söömis- ja unehäired.

Aspergeri sündroomi korral esineb autismile sarnane sotsiaalse suhtlemise kahjustus koos huvide ja tegevuse piiratuse, stereotüüpsuse ja ühetaolisusega. Autismist erineb see sündroom eelkõige kõne ja/või tunnetustegevuse arengu mahajäämuse puudumise poolest (Psüühika- ja käitumishäirete..., 1995). Kui esineb vaid mõni pervasiivsele arenguhäirele omastest probleemidest ja vähesel määral, kõneldakse autistlike käitumisjoontega lastest. Järgnevalt kirjeldame autismiga laste arengut ning arendamise põhimõtteid, mida saab üle kanda ja kohendada ka Aspergeri sündroomiga ja autistlike käitumisjoontega koolieelikute arendamisel.

Autismiga väikelastele on sageli iseloomulik pilkkontakti puudulikkus, nad on väga tundlikud keskkonna muutuste suhtes ning raskesti rahustatavad lapsevanema poolt. Nad tunduvad elavat nagu omaette maailmas, kus on rohkesti rituaale ja kordusi. Kannatab sihipärase tegevuse areng – laps ei tunne huvi mänguvahendite funktsionaalse kasutamise vastu, kõne puudub või ei kasuta laps seda suhtlemiseks (nt kordab multifilmi lauseid).

Lapse käitumist iseloomustab rigiidsus – olemasolevad oskused ei rakendu muutuvates tingimustes, laps on väga tundlik harjumuspärase tegevuse katkestamise, asendamise või ärajäämise suhtes. Autismiga lastel esineb rohkesti käitumisprobleeme: nad võivad püüda end ümbritsevast isoleerida (nt poevad peitu, katavad kõrvad või silmad kätega, ei reageeri valule), olla agressiivsed kaasinimeste vastu (lükavad, löövad, karjuvad) ja iseenda vastu (hammustavad, näpistavad, löövad pead vastu seina). Tänapäeval arvatakse, et käitumisprobleemide kaudu väljendab laps primitiivsel moel oma suhtlemisvajadust (Noonan 2006b).

Sobiva arendustegevusega on autismiga lapsel võimalik kujundada esmaseid oskusi igapäevases keskkonnas toimetulekuks. Et autismiga last arendada, tuleb püüda teda kõigepealt mõista – vaadata ümbritsevat lapse silmade läbi. Me ei saa tuua autismiga last täielikult „meie maailma“, kuid läbimõeldud tegevuste kaudu on võimalik nn vahemaad vähendada (Wall 2006).

## Arendustegevus

Autismiga laste arendamisel tuleb näha üksjagu vaeva, et saada ettekujutust lapse võimete ja oskuste tegelikust arengutasemest. Hetketase on sageli väga mosaiikne: mõned igapäevased oskused võivad olla paremal tasemel ning teised oluliselt madalamad, kui eeldame. Lapse arengutaseme hindamisel tuleb arvestada ka käitumisprobleemidega, mis kipuvad olema esiplaanil ja võivad esialgu võõrale inimesele küllaltki ootamatud olla. Lapse arengutaseme põhjalik hindamine on siiski hädavajalik, et arendustegevust igas valdkonnas planeerima hakata.

Kuidas täpselt autismiga lapsele lasteaias arendustegevust korraldada, sõltub lasteaias olevatest võimalustest – rühmatüübist, spetsialistidest, õppevahenditest, ruumidest. Autismiga lastele mõeldud erirühmades (pervasiivsete arenguhäiretega laste rühmad) on kuni neli last, mis võimaldab õpetajatel iga erivajadustega last maksimaalselt arvestada. Sobitus- ja tavarühmades käivatele autismiga lastele on vaja leida assistent (Bakk, Grunewald 1999), et tagada autismiga lapse ja rühmakaaslaste turvalisus ning pakkuda maksimaalselt individuaalset lähenemist. Lähtudes autismiga laste kognitiivse ja sotsiaalse arengu suurest varieeruvusest, on vajalik individuaalse arenduskava rakendamine olenemata rühmatüübist.

Dawson ja Osterling (Noonan 2006b) soovivad arendustegevuses silmas pidada järgmisi momente.

1. Sihipärast arendamist vajavad autismiga lapse tähelepanu, mitteverbaalne ja verbaalne jäljendamisoskus, kõne mõistmine ja kasutamine, funktsionaalne ja sümbolmäng, sotsiaalne suhtlemine täiskasvanute ja lastega. Tähelepanu omadused ja jäljendamisoskus on eeldused selleks, et saaks lapsele midagi järk-järgult õpetama hakata.
2. Oluline on hästi läbimõeldud ja toetav kasvukeskkond ning üldistamisvõimaluste loomine. Autismiga lapse arendamine peab toetuma tema arengu tugevatele külgedele, omandata-vaid oskusi tuleb harjutada kõikjal, kus võimalik. Väärtuslik on siinkohal kontakt eakohaselt arenenud lastega (Olley, Stevenson 1989).
3. Kasvukeskkonna eripäraks on rutiinsus (struktureeritus) ja tegevuste etteteadmised (korrapärasus). Autismiga lapsi ajab segadusse meelelise informatsiooni rohkus, seetõttu peaks õpetaja kasutama võimalikult konkreetseid ja hästi nähtavaid materjale (Olley, Stevenson 1989). Tuttavas keskkonnas tunnevad lapsed end turvaliselt ning iseseisvatena, käitumisprobleeme esineb vähem.

4. Funktsionaalne ja positiivne lähenemine käitumisprobleemidele. Lastele õpetatakse sotsiaalselt aktsepteeritavat käitumist (Kui sa midagi soovid, siis osuta ja ütle: „Palun anna...“).
5. Keskkonna vahetuse üksikasjalik ettevalmistamine. Autismiga lapse jaoks on väga raske harjumuspärasest kõrvale kalduda, näiteks rühma vahetus või koolimineku võib tuua rohkesti käitumisprobleeme.
6. Lapsevanemate kaasamine. Autismiga lapse kasvatamine mõjutab pere elu väga tugevasti, koostöös lasteasutusega on võimalik leida need valdkonnad, milles lapsevanema panus on unikaalne (vt Autism. Meie laste lood, 2003).

Arendustegevuste planeerimisel soovitavad Olley ja Stevenson (1989) arvestada 1) eakohase arengu seaduspärasusi, 2) autismiga laste õppimise ja käitumise eripära, 3) õppimist ja käitumist mõjutavaid keskkonnategureid ja 4) arendustegevuse eesmärgi. Arendustegevuste eesmärgistamisel tuleb silmas pidada, kuidas õpetatavad oskused on lapsele vajalikud antud ajal ja keskkonnas ning tulevikus. Järgnevalt anname ülevaate, missuguseid lähenemisi autismiga laste arendustegevuste planeerimisel on võimalik kasutada. Igal konkreetset juhul saavad praktikud (lapsega tegelev meeskond) valida kõige sobivama lähenemise või elemente ühest ja teisest.

Psühholoog O. I. Lovaasi (1998) meetodiline lähenemine seisneb intensiivses sekkumises autismiga lapse käitumisse. Tema eesmärgiks on kujundada sotsiaalselt aktsepteeritavat käitumist ning oskusi. Selleks on vajalik õpetaja-lapse vahetu suhtlus õppetegevuses. Last julgustatakse füüsiliselt ja korduvalt võtma pilkkontakti, iga edukat toimingut kinnitatakse ja premeeritakse (toit, meeldiv ese, tegevus vm). Arendustegevusi alustatakse põhioskuste kujundamisest – paigal istumine, tähelepanu suunamine, sõnale vastava pildi leidmine jne. Arendustegevuse korraldus on küllaltki jäik ning kriitikud ütlevad, et Lovaasi meetodid ei erguta last aktiivsusele ning omandatud oskuste kasutamisele väljaspool õppesituatsiooni. Samas loob põhioskuste etapiviisiline kujundamine tugeva aluse, et saaks hakata arendama keerulisemaid toiminguid, osalema ühistevõttes. Seega sobib Lovaasi lähenemine pigem spetsialistile (tegevusterapeut vm), kes tegeleb autismiga lapsega regulaarselt teatud arv tunde nädalas (Noonan 2006b; Wall 2006).

Ameerikas 1970-ndatel aastatel alguse saanud kompleksne süsteem TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) on mõeldud autismiga lastele kuni täisealiseks saamiseni. Lähenemise eeliseks on suur paindlikkus ja kohandamisvõimalused erinevates situatsioonides. Metoodika raames toimub nii lapse arengu hindamine (PEP-R test, vt Häidkind 2001) kui ka hindamistulemuste alusel sekkumisplaanide tegemine. TEACCH metoodika üldpõhimõtted on järgmised:

- struktureeritud õpetamine, rutiinid ja korraldus;
- vasakult paremale tegutsemise süsteem;
- suhtlemise õpetamine;
- visuaalsete sümbolite kasutamine;
- stressi vähendamine;
- sotsiaalsete oskuste treening (Schopler jt 1980; Wall 2006).

Enamasti tuuakse autismiga laste eripärana esile just sotsiaalsete oskuste puudulikkust. Kuna laps kontaktivõime puudulikkuse ja sensoorse integratsiooni häirimise tõttu ei tunne huvi ega suuda mõista inimestevahelisi suhteid, ei arene tal loomulikult teel välja jäljendamise oskus. Jäljendamine on aga oluline nii suhtlemisel kui ka õppimisel. Seepärast tuleb kõigepealt õpetada

jäljendamist – nii mootorset kui ka kõnelist. Esialgu on positiivne kinnitus konkreetsem ja selgem (toit, mänguasi), edaspidi peaks kinnitus lähenema loomulikule suhtlemisele (pilkkontakt, naeratus). Efektivseks on peetud ka lapse tegevuse jäljendamist täiskasvanu ja teiste laste poolt, mille aluseks on arusaamine suhtlemisest kui vastastikusest protsessist (Olley, Stevenson 1989).

Autismiga lastele, kes ei kasuta suhtlemisel kõnet, samuti TEACCH metoodikale lisaks kasutatakse lihtsaid pilte (piktogramme), viipeid või sõnakaarte objektide ja tegevuste tähistamiseks. Suhtlemisprobleemidega lastele loodud süsteemid on näiteks PECS (Picture Exchange Communication System) ja SCIPPY (Social Competence Intervention Package for Preschool Youngsters). Piktogrammi ulatades või sellele osutades saab laps anda teada oma vajadustest ja soovidest, täiskasvanu esitab lühikese sõnalise kommentaari. Kaartide süsteemi teistele lastele tutvustades on võimalik ergutada laste omavahelist suhtlemist. Kui süsteemi järjepidevalt rakendada, kujuneb see väärtuslikuks suhtlemiskanaliks ümbritsevate inimestega ja suurendab lapse iseseisvust. Lapsele sobiva kommunikatsioonivahendi valimisel ning kasutama õpetamisel on vajalik logopeedi abi (Noonan 2006b; Olley, Stevenson 1989).

Kuulmistaju treening (AIT – Auditory Integration Training) põhineb autismiga laste sensoorsete puudujääkide kompenseerimisel. Lapsed kuulavad terapeudi juhendamisel kõrvaklappide kaudu erinevaid helisid. On leitud, et kuulmistaju arendamine mõjub hästi õppimisele ja kõne arengule. Muusika kasutamist lapsega kontakti loomiseks, tema rahustamiseks või ergutamiseks, õppimise toetamiseks lasteaias soovib oma aastatepikkuse kogemuse toel eripedagoog Tiina Uusma (2007). Autor hoiatab samas muusika kasutamise võimalike ohtude eest, last ei tohi temale selgelt ebameeldiva heliga ehmatada ega karistada. Seega tuleb kindlasti olla tähelepanelik konkreetse lapse ülitundlikkuse ja eelistuste suhtes.

Kont (2006) on kirjutanud ratsutamisteraapia kasulikkusest autismiga laste suhtlemis- ja keskendumisprobleemide leevendamisel. Ratsutamise ajal ei ole lapsel vaja vaadata hobusele silma, looma suur kehapiind ja rahulik liikumine hõlbustab kontakti saamist tema kehaga, ratsutamisega kaasneb üldise koordineerimise, tasakaalu ja reageerimisoskuse treening. Samas esitab ratsutamine autismiga lapsele ka suuri nõudmisi, sest laps peab arvestama hobusega, õppima täiskasvanu juhendamisel looma eest hoolitsema, teda hoidma ja tänama. On täheldatud, et ratsutamisteraapia mõjul väheneb lapse agressiivsus ja paraneb öine uni.

Mudeli DIR (Developmental, Individual-Difference, Relationship) kasutamisel asetab täiskasvanu end autismiga lapse seisukohale, jälgib lapse poolt algatatud tegevusi ning läheb nendega kaasa. Täiskasvanu hakkab paremini mõistma autismiga lapse emotsioone ja eelistusi, ühtlasi on võimalik lapse mängu ettevaatlikult toetada ja laiendada. On leitud, et sedalaadi suhtlemine pool tundi korruga ja 8 korda päevas lähendab omavahel autismiga last ja lapsevanemat (Noonan 2006b).

Autismiga lapsele mitmesuguse individuaalse toetuse pakkumise kõrval tuleb kindlasti jälgida, et teda ei isoleeritakse liigselt teistest lastest ja ühistegevustest. Seda aspekti peab silmas Higashi arendustegevuse käsitlus, mis on mõeldud rakendamiseks grupis. Keskendutakse lapse emotsioonide stabiliseerimisele, ergutatakse last ühisele füüsilisele aktiivsusele ja kunstitegevustele. Teraapia toimub perioodidena, ülejäänud aja veedavad autismiga lapsed harjumuspäraselt struktureeritud keskkonnas. Seda lähenemisviisi peetakse kasulikuks lapse eneseteeninduse ja enesekindluse ning sotsialiseerimise jaoks (Wall 2006).

Teine efektiivseks osutunud sotsialiseerimist toetav lähenemine on LEAP (Learning Experiences. An Alternative Program for Preschoolers and Parents). Autismiga laps koos lapsevanemaga veedab kolm tundi päevas eakohase arenguga laste seltskonnas. Vajalik on lapsevanema ja teiste laste täpne instrueerimine õpetaja poolt, õppeprotsessi detailne ülesehitus ning tulemuste



jälgimine. Eakaaslaste seltskonnas üldistuvad paremini oskused, mida on autismiga lapsel kujundatud eraldatud õppe tingimustes, autismiga laps kogeb eakaaslaste poolt tagasisidet oma sobivale ja ebasobivale käitumisele (Olley, Stevenson 1989).

## **Andekas laps**

Nii eesti- kui ka muukeelses kirjanduses tõdetakse üksmeelselt, et andekust on keeruline defineerida. Lindgren ja Suter (1994) käsitlevad andekatena neid lapsi, kes oma väljapaistvate võimete tõttu suudavad saavutada silmapaistvaid tulemusi. Erivajadustega laste hulka kuuluvad andekad lapsed seetõttu, et ka nemad vajavad arengupotentsiaalide realiseerimiseks kasvukeskkonna kohandamist. Samuti võib käitumishäiretega, muukeelsete ja puudega laste hulgas olla mingis valdkonnas andekaid lapsi.

Andekust on liigitatud nii üksikute psüühiliste protsesside (mälu, mõtlemine), üldvõimete (intelligentsus, loovus) kui ka ainevaldkondade (matemaatika, muusika, keeled) järgi. Peale lapse sisemiste tegurite (tervis, temperament jm) püütakse arvesse võtta ka andekuse kujunemist toetavaid keskkonnategureid (kasvukeskkond, sh õppe- ja kasvatustegevused). F. Gagne' (Unt 2005) jaotab loomupärased anded nelja gruppi:

- 1) intellektuaalsed (vaatlusvõime, mälu, mõtlemine, verbaalsed võimed jm),
- 2) loovad (võime lahendada probleeme, originaalsus jm),
- 3) sotsioafektiivsed (kaasaelamise võime, taktitunne, juhtimisvõime jm),
- 4) sensomotoorsed (meelte, koordineerimise jm alal).

Unt (2005) soovib iga lapse arengut hoolega jälgida, et panna tähele ebatavalise ande varajast avaldumist, püüda üles leida lapse arengu tugevad küljed. Kuidas leida üles valdkonnad (valdkonnad), milles on laps andekas? Sageli arvatakse, et andekus ilmneb iseenesest, tuleb vaid osata märgata.

Intellektuaalse andekusega lastel näiteks on täheldatud kõrgemat tundlikkust välismaailma uute ärritajate suhtes (elavnemiskompleks imikul), tähelepanu head keskendamist, aga ka eakohasest vähesemat unevajadust, varasemat puhtusepidamist ning kõnelema hakkamist. Loovate, sotsioafektiivsete ja sensomotoorsete võimete avaldumiseks on eriti oluline lapse kokkupuude vastavate tegevusvaldkondadega – kunstitarvete kättesaadavus, muusikainstrumendi õppimine, kaaslastega koosolemine, füüsiline treening jm. Samas võib ka suhteliselt soodsate arengutingimuste korral andekuse plahvatuslik areng toimuda küllalt hilja, alles põhikoolis või gümnaasiumis (kuulsad teadlased ja poliitikud). Märkamata anded võivad aga jäädagi välja arendamata. Andekuse prognoosimisel lapseas ja üksikute näitajate alusel tuleb seetõttu olla äärmiselt ettevaatlik, ohtlikud on mõlemad äärmused – nii lapse ala- kui ka ülehindamine (Porter 2005; Unt 2005).

Väikese lapse arengutaseme hindamiseks kasutatavad vahendid peaksid aitama üles leida nii eakohasest madalamate kui ka kõrgemate näitajatega lapsi. Mõlemal juhul on vajalikud täpsustavad uuringud, et selgitada võimalikult detailselt välja lapse arengupotentsiaal. Seetõttu tuleb ka andekate laste vanematele pakkuda võimalust minna lapsega psühholoogi juurde, kellel on spetsiifilisemad teadmised ja vahendid erinevate arenguaspektide täpsustamiseks. Andekuse tunnused, mida lapsevanem ja/või lasteaiaõpetaja saavad tähele panna, avalduvad Wagneri järgi (Unt 2005) kolmes valdkonnas:



- 1. Mõtlemine ja õppimine.** Lapsi iseloomustab eakohasest tasemest parem vaatlusoskus, nad on tähelepanelikud detailide suhtes, otsivad ja leiavad kiiresti põhjus-tagajärge seoseid, nähtuste ühiseid ja erinevaid omadusi, nende sõnavara on rikkalik, mõtlemine kriitiline ja sõltumatu.
- 2. Töösuhetumine ja huvid.** Lapsed eelistavad pigem vanematele lastele huvipakkuvaid teemasid ja tegevusi, nad on enese suhtes nõudlikud ja püüdlevad täiuslike lahenduste suunas, vajavad rohkesti aega omaette mõtisklemiseks.
- 3. Sotsiaalne käitumine.** Lapsed võtavad meelsasti vastutuse, on eestvedajaks mängus ja moraalseste küsimuste lahendamisel, seltsivad omasugustega, oskavad näha asju teiste seisukohast, taluvad halvasti väljastpoolt tulevat kriitikat.

Eelnevat kokku võttes tuleb andekuse puhul arvestada järgmisi asjaolusid:

- 1) andekust võib lapsel esineda erineval määral – headest võimetest kuni üliandekuseni;
- 2) annete ealine avaldumine on individuaalne: mõnel lapsel ilmneb andekus varajases eas, teisel puhkeb aga hoopis hiljem;
- 3) annete valdkond on lai, olemas on palju annete eriliike;
- 4) erinevad anded ilmnevad eri vanuses, oluline on võimalus vastaval alal tegutseda (Unt 2005).

## Arendustegevus

Parim, mida koolieelses eas lapse vanemad ja lasteaia õpetajad andekale lapsele pakkuda saavad, on mitmekülgne ja stimuleeriv kasvukeskkond. Ka andekas laps vajab, et tema erivajadusi aktsepteeritaks – keskkond peaks näiteks olema suurema paindlikkusega, võimaldama enam valikuid, iseseisvust ning vastutust, kokkupuudet lapse huvidele vastavate tegevuste ja vahenditega. Kindlasti tuleb aga vältida ühekülgset – soravalt lugev koolieelik, kes ei suuda end ise riidesse panna, jääb ilma abistajata kõikjal hätta. Andekate laste arendustegevuses toob Porter (2005) välja neli eesmärkide gruppi:

1. Laste kompetentsuse tõstmine. Kõikide arenguvaldkondade järk-järguline kujundamine, enamarenenud valdkondades (nt kognitiivsed oskused, kommunikatsioon) jõukohasel tasemel väljakutsete pakkumine.
2. Positiivse hoiaku kujundamine õppimisse. Soodustada tuleb lapse huvisid ja keskendumisvõimet (pingutamist), aidata luua endast kui õppijast meeldiv ettekujutus. Suhtumisel iseendasse on oluline loovus, eneseteadlikkus ja -kontroll, kriitiline mõtlemine ja emotsionaalne tasakaal.
3. Laste emotsionaalne toetamine. Siin mõeldakse turvalise füüsilise ja sotsiaalse kasvukeskkonna loomist, mis toetab lapse individuaalset arengut. Samuti on vaja aidata last rahuldustpakkuvate ja edukate suhete loomisel rühmakaaslastega.
4. Koostöövõrgustiku loomine spetsialistide ja lapsevanematega. Andekale lapsele on vaja pakkuda tegutsemisvõimalusi huvialaringides (mitte liialdada!), ergutada teda küsimusi esitama ning lahendusi otsima, iseseisvalt või raamatute, arvuti abil.

Mida enam lapse andekus areneb, seda vähem suudame lapse erivajadusi rahuldada tavapärasel keskkonnas. Andekate laste traagika kipub olema, et õpetaja käsitleb neid kui iseenesest hästi toime tulevaid lapsi (Laine 2006), keda heal juhul suunatakse nõrgemaid abistama. Mitmed uuringud (vt Unt 2005) on aga näidanud, et sellisest lähenemisest on vähe kasu nii ühele kui ka teisele. Koolieelses eas on andeka lapse oskused iseseisvalt juurde õppida enamasti samasugused kui eakaaslastel.



Andekad lapsed on Eesti lasteaedades leitavad kõige sagedamini tavarühmadest (sõime-, aia- ja liit-rühmad), hindamisvahendite arenemisel osatakse andekust üha enam märgata ka puuetega ning häirunud arenguga laste hulgas (sobitus- ja erirühmades). Näiteks võib varjatud intellektuaalne andekus peituda emotsionaalsete ja käitumishäirete või pervasiivsete arenguhäirete taga (Aspergeri sündroom), loovat ja sensomotoorset andekust on täheldatud vaimu- ja meelepuudega inimestel jne. Ka kehvadest sotsiaal-majanduslikest oludest või teisest keele- ja kultuurikeskkonnast pärit laste hulgas leidub andekaid lapsi, kellele vähe eri tähelepanu osutatakse.

Rühmakeskkonna kohandamine peab lähtuma konkreetse lapse vajadustest, kuid arvestada tuleb rühma kui terviku õppe- ja kasvatustegevuse raskusastet ja korraldust. Süstemaatiline lähenemine eeldab tähelepanu pööramist andeka lapse varaküpsusele, andekuse komponentidele ja intensiivsusele. Kohandusi tuleb teha keskkonnades, arendustegevuste sisus, korralduses ja pädevustes (Porter 2005).

**1. Kohandused keskkonnas (kodu, lasteaed jt).** Ka andekale lapsele tuleb pakkuda piisavalt võimalusi uurida ja katsetada ning teha seejuures vigu. Ebaõnnestumine on loomulik osa õppeprotsessist. Kui seda andekal lapsel kunagi ei juhtu, on tegevused liiga madalal raskusastmel.

Sama põhimõtte kehtib tegevuste tempo puhul, andekas laps on sageli eakaaslastest kiirem. Eelistada tuleb keerulisemaid ja põhjalikumalt süvenemist nõudvaid ülesandeid, mitte pelgalt ülesannete mahtu suurendada.

Lasteaia keskkonnas tuleb jälgida sotsiaalsete suhete kujunemist kaaslastega, et kujuneksid vaimset võimekust ja loovust arendavad ühismängud. Õpetaja korraldada on, et kujunenud ühismängu või ka grupitegevust teiste laste poolt ei häirita ning andekas laps saab rahulikult keskenduda. Kui andekas laps jääb rühmas isoleerituks, soovitatakse vähemalt mingil osal päevast vanemate laste seltskonda ning ka varasemat kooliminekut. Viimasel juhul tuleb peale vaimse võimekuse kindlasti arvesse võtta ka koolivalmiduse füüsilist ja eriti sotsiaalset aspekti, teha vahet n-ö etteõpetamisel ning andekusel.

**2. Kohandused arendustegevuste sisus.** Andekad lapsed ei vaja enamasti kogu õppesisu kohandamist, osa tegevusi on neile niisama väärtuslikud kui kogu rühmale (frontaaltegevused), osa tegevusi kattub rühma vanemate lastega tegevustega (allrühma tegevused) ning mõningad on unikaalselt vajalikud konkreetsele lapsele (individuaaltegevused).

Andekale lapsele pakutav peab olema tema jaoks mõtestatud, mitmeid ainevaldkondi hõlmav ja integreeriv, erinevaid kasvukeskkondi ühendav, last tervikuna arendav. Arvesse tasub võtta lapse sügavat huvi teatud teemade vastu, sagedamini on andeka lapse huvid seotud

küsimustega: kuidas maailma asjad korraldatud on (kontrolli vajadus), mis on looduslik ja loomulik, miks ja milleks asjad olemas on, kuidas inimesed sõbrunevad, kus leidub ilu meie ümber, mida tähendavad sümbolid jne. Lapse huvi saab toetada eelkõige allikaid pakkudes ja lisateavet otsima suunates. Kui laps on vaimselt küpsem kui füüsiliselt, võib ta soovida keskkonda ja iseenast liigselt kontrollida (võivad esineda emotsionaalsed või käitumisprobleemid).

Maailmast ettekujutust saades hakkab andekas laps otsima väljundit, kus oma arusaamu veelgi täpsustada – proovib ehitada keerulisi konstruktsioone, maalib või komponeerib vm. Sobiv on pakkuda lapsele piiratud valikuid tegevuste, materjalide ja ülesannete vahel, jälgida raskusastme jõukohast tõusu (kiirus, põhjalikkus). Lapse motiveeritus on märgiks tegevuse jõukohasusest.

**3. Kohandused arendustegevuste korralduses (õppeprotsessis).** Siin kehtivad samad põhimõtted mis kogu koolieelses õppe- ja kasvatusetegevuses – avastamisrõõm, mängulisus, integreeritus, valikute tegemine, õppimine täiskasvanu suunamisel.

Arvestada tuleb lapse vanusega: mida enam laps areneb, seda keerukam on õpetajal vahendada talle teavet maailma kohta. Tuleb jälgida lapse mõttekäiku, suunata otsima ja katsetama (avatud küsimused), aidata lapsel luua ettekujutust iseendast kui õppijast (metakognitiivsed oskused). Erinevalt kooliealisest lapsest vajab lasteaialaps enam keskkonna struktureerimist täiskasvanu poolt. Suunata tuleb tähelepanu, laiendada kujutlusi, anda ja küsida tagasisidet, luua raamid lapse tegevusele. Rollimängus tuleb vastavalt vajadusele esitada näidised, mängida lapsega kõrvuti, anda soovitusi, pakkuda vahendeid, ergutada mängu täiendamata või jätkama.

**4. Pätevused, milleni soovitakse jõuda.** Kõikidele lastele on omane vajadus demonstreerida oma uusi teadmisi ja oskusi. Andeka lapse seesuguse vajaduse rahuldamiseks sobib kasutada erinevat süvenemist võimaldavaid loovtööprojekte – meisterdusi, joonistusi, laule, lugusid. Et koolieelses eas on lapse lugemis- ja kirjutamisoskused veel välja arenemata, võib lasta lapsel dikteerida jutukesi, selgitada nähtuse toimimise või probleemi lahenduse käiku. Tegevusi, näiteks mängu saab filmida, laule lindistada jne.

Oskusliku rakendamise korral on tänuväärne vahend arvuti. Õppeprogrammid koolieelikutele on erineva raskusastmega, varieeruvate teemadega. Ülesandeid arvutis lahendades saab laps valida tempot, keerukust ja kogeb kohest tagasisidet. Nõrgema käelise tegevusega lapsele on arvuti ka kirjaliku eneseväljendamise vahendiks. Alati jääb täiskasvanute piirata, mida ja kui kaua laps arvutiga teeb, jälgida tuleb lapse kehaasendit ning päeva tasakaalustamist muude tegevustega (liikumine, mäng, suhtlemine jt).

## Kokkuvõte

2008. aasta kevadel valitsuse määrusega kehtestatud „Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava” on aastatepikkuse töö tulemus. Ka erivajadustega lapsi käsitlevat tugimaterjali koostasime ja tegime ringi mitme aasta jooksul. Vahepeal on toimunud mitmeid muutusi nii ühiskonnas tervikuna, õpetajakoolituses kui ka seadusandluses. Muutusi on ka lasteasutustes, näiteks sobitusrühmad on laiemalt levinud. Lisandunud on erirühm pervasiivsete arenguhäiretega lastele. Paranenud on lasteaiaõpetajate eripedagoogiline ettevalmistus nii põhi- kui ka täiendõppes. Logopeedid teevad sagedamini mitte üht asutust, vaid sama valla lasteaeda ja kooli. Oleme tugimaterjali koostades kõige sellega püüdnud arvestada.

Oleks siiski naiivne arvata, et käesolev olukord täpselt sellisena säilib ning käesolev tugimaterjal just niisugusena end õigustab ka aastate jooksul. Lahendamist vajavate probleemidena tuleb nimetada järgmisi: kuidas aidata last, kui lapsevanem seda ei luba; kuidas nõustada lapsevanemat, kui laps ei käi lasteaias; kuidas teha koostööd lasteaiaaväliste spetsialistidega, kui andmekaitse-seadus takistab. Väga oluline on, et teostuks regionaalsete nõustamiskeskuste loomise idee. Sellised keskused koondaksid vajalikke spetsialiste ja sinna saaks pöörduda lapse arengu hindamiseks ning arendustöö korraldamiseks nõu küsima nii lapsevanemad kui ka lasteaiaõpetajad. Kesku-sest saaks kutsuda lasteaeda spetsialiste, et saada kohapeal vahetult tuge erivajadustega lapsele arengukeskkonna kohandamisel. See oleks eriti tänuväärne lahendus, kui lasteaed on väike ja asub maapiirkonnas.

Seniks aga soovime kõigile erivajadustega lastega tegelejatele julget pealehakkamist uute teadmiste omandamisel, sest mida probleemsem on laps, seda targem peab olema tema õpetaja. Soovime ka kannatlikkust, sest kõik saavutused tulevad raske ja pikaajalise tööga, ning optimistlikku meelt – õppigem rõõmu tundma ka väikestest edusammudest.

## Kasutatud kirjandus

- Bakk, A., Grunewald, K. (1999). Vaimupuudega inimeste hoolekandest. Tallinn: AS Koolibri.
- Bricker, D., Veltman, M. (1990). Early Intervention Programs: Child-focused Approaches. Ed by Meisels, S. J., Shonkoff J. P. Handbook of Early Childhood Intervention (p 373–399).
- Brin, I. (2007). Tasandusrühma logopeed – suhtlemisõpetaja. Eripedagoogika. Alusharidus, 27, 77–83.
- Doškolnoje vospitanije = Дошкольное воспитание аномальных детей. (1993). Под ред Л. П. Носковой. Москва: Просвещение.
- Elkonin = Эльконин Д. Б. (1997). Психическое развитие в детских возрастах. Москва-Воронеж.
- Erg, L., Karlep, K., Kontor, A., Pastarus, K., Plado, K., Täht, H., Viitar, E. (2002). Individuaalsete õppekavade koostamise ja rakendamise juhend. Tartu: TÜ ÕAK.
- Erivajadustega laste hoolekande- ja rehabiliteerimisvajaduste hindamine ja kulg. (1999). EV Sotsiaalministeerium, Tartu: Tartu Ülikool.
- Frederickson, N., Cline, T. (2002). Special Educational Needs. Inclusion and Diversity. Buckingham. Open University Press.
- Hallap, M. (2006). Kakskeelse lapse kõne eripära. Eripedagoogika, 26, 40–46.
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hegarty, S., Alur, M. (2002). Education & Children with Special Needs: From Segregation to Inclusion. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Häidkind, P. (2004). Koostöö – lapse arengu võti. Meeskonnatöö koolieelses lasteasutuses, lk 41–44. Tallinn.
- Häidkind, P. (2001). Koolieelikute arengutaseme hindamine PEP-R testi abil. Magistritöö. Tartu Ülikool, eripedagoogika osakond.
- Ilgina, O. (2007). Kui klassis on nägemispuudega õpilane. Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel, lk 50–57. Tallinn: REKK.

- Individuaalse õppekava koostamise ja rakendamise juhend. (2004). Tartu: HTM, TÜ ÕAK.
- Isiklik rehabilitatsiooniplaan (2005). [http://www.sm.ee/est/HtmlPages/Rehabilitatsiooniplaan2005/\\$file/Rehabilitatsiooniplaan2005.rtf](http://www.sm.ee/est/HtmlPages/Rehabilitatsiooniplaan2005/$file/Rehabilitatsiooniplaan2005.rtf) (25.12. 2005).
- Kaasik, B. (1999). Suhtlemise viisid ja eesmärgid kõne-eelses perioodil. Töid eripedagoogikast XV, 35-66, Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1998). Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). Kõnearendus. Emakeele abiõpe. II. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2006). Osaoskused ja nende kujundamine. Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel, lk 27–39. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kataeva, Strebeleva = Катаева А. А., Стребелева Е. А. (1993). Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. Москва: БУК-МАСТЕР.
- Kiis, K. (1999). Puudelaste perede sotsiaalne toimetulek Tartu linnas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kont, E. (2006). Autismiga laste suhtlemis- ja keskendumisprobleemide lahendamine ratsutamisteraapia abil. Akadeemia, 9, lk 2033–2044.
- Krull, E. (2000). Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuusik, Ü. (2007). Laste arengu toetamisest sõimerühmas. Väikelapse kõne, keele ja tunnetustegevuse areng. Õpetajalt õpetajale, lk 9–26.
- Kuusik, Ü. (2001). Mäng ja kõne koolieelses eas. Töid eripedagoogikast XVI, lk 9–45. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kõrgesaar, J. (2002). Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laine, P. (2006). Õpetajate valmisolek koostada kõrgendatud nõuetega individuaalseid õppekavu võimekatele õpilastele. Avatud kool ja tõhus õppimine, lk 217–237. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lapse individuaalse arengu toetamine ja jälgimine. (2006). <http://www.hm.ee/index.php?047300> (20.05.2008).
- Lindgren, H. C., Suter, W. N. (1994). Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu Ülikool.
- Logopeedide kutsesstandard. (2004). <http://www.elu.ee/index.php?go=kutsesstandard&PHPSESSID=6bce81185bcc62598381d189db17ff95> (10.12.2006).
- Lovaas, O. I. (1998). Arenguhälbega laste õpetamine. Raamat minule. Tartu: Eesti Autismiühing.
- Markova = Маркова А. К. (1974). Психология усвоения языка как средства общения. Москва: Педагогика.
- McCormick, L. (2006a). Assessment and Planning: The IFSP and the IEP. Noonan, M. J., McCormick, L. Young Children with Disabilities in Natural Environments. Methods and Procedures, p 47–75.
- McCormick, L. (2006b). Professional and Family Partnerships. Noonan, M. J., McCormick, L. Young Children with Disabilities in Natural Environments. Methods and Procedures, p 27–45.
- Nelson, K. (1999). Levels and Models of Representation: Issues for the Theory of Conceptual Change and Development. In: E. K. Scholnik, K. Nelson & P. H. Miller (Eds.) Conceptual Development: Piaget's Legacy, p 269–291. Mahwah, N. Y.:Lawrence Erlbaum Associates.
- Noonan, M. J. (2006a). Instructional Procedures. Noonan, M. J., McCormick, L. Young Children with Disabilities in Natural Environments. Methods and Procedures, p 119–150.

- Noonan, M. J. (2006b). Teaching Children with Autism. Noonan, M. J., McCormick, L. Young Children with Disabilities in Natural Environments. Methods and Procedures, p 171–191.
- Olley, J. G., Stevenson, S. E. (1989). Preschool Curriculum for Children with Autism. Addressing Early Social Skills. Ed by G. Dawson. Autism. Nature, Diagnosis, and Treatment, p 346–366. The Guilford Press.
- Palts, K. (2007). Lapse iseloomustuse koostamine koolieelses lasteasutuses. Eripedagoogika. Alusharidus, 27, lk 29–35.
- Plaksina = Плаксина Л. И. (1998). Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения. Москва: Педагогика.
- Porter, L. (2002). Educating Young Children with Special Needs. Paul Chapman Publishing.
- Porter, L. (2005). Gifted Young Children. A Guide for Teachers and Parents. Open University Press.
- Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon. RHK-10. Kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised (1995). Tartu: Tartu Ülikool.
- Raidla, U., Rižijs, A. (2007). Kuulmise erivajadusega laste kooliks ettevalmistamine. Eripedagoogika. Alusharidus, 27, lk 87–99.
- Reilson, M., Paabo, R. (2007). Kuulmislangusega laps tavakoolis. Metoodiline juhendmaterjal tavakooli õpetajatele. Studium.
- Saareoja, H. (2005). Individuaalse arenduskava koostamine koolieelses lasteasutuses. Lõputöö. TÜ eripedagoogika osakond.
- Schopler, E., Reichler, R. J., Lansing, M. (1980). Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children. Teaching Strategies for Parents and Professionals. Vol 2.
- Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (1990). Early Childhood Intervention: The Evolution of a Concept. Ed by Meisels, S. J., Shonkoff, J. P. Handbook of Early Childhood Intervention, p 3–31.
- Simeonsson, R. J., Bailey, D. B, jr (1990). Family Dimensions in Early Intervention. Ed by Meisels, S. J., Shonkoff, J. P. Handbook of Early Childhood Intervention (p 428–444).
- Skogen, K., Holmberg, J. B. (2004). Kohandatud õpe ja kaasav kool. XXI sajandi kool. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Strebeleva = Стребелева Е. А. (2001). Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
- Strebeleva, Katajeva = Стребелева Е. А.; Катаева А. А. (1998). Дошкольная олигофренопедагогика. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
- Suurküla, A., Otto, E. (2008). Lasteaialaps ja alakõne. Lasteaialapse kõne – häädusraskused, kõnetakistused ja alakõne. Õpetajalt õpetajale, lk 23–30. Tallinn: Ilo.
- Säljö, R. (2003). Õppimine tegelikkuses. Sotsiokultuuriline käsitlus. EVHL Kirjastus.
- Šmatko = Шматко Н. Д. (1998). Новые формы организации коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии. Дошкольное воспитание. 3., стр. 24–29.
- Unt, I. (2005). Andekas laps. Raamat õpetajale ja lapsevanemale. Tallinn: Koolibri.
- Upshur, C. C. (1990). Early Intervention as preventive intervention. Ed by Meisels, S. J., Shonkoff, J. P. Handbook of Early Childhood Intervention, p 633–650.
- Uusma, T. (2007). Muusika kasutamisest autismiga laste õpetamisel. Eripedagoogika. Alusharidus, 27, lk 67–72.



Vincent, L. J., Salisbury, C. L., Strain, P., McCormick, C., Tessier, A. (1990). A Behavioral-ecological Approach to Early Intervention: Focus on Cultural Diversity. Ed by Meisels, S. J., Shonkoff, J. P. Handbook of Early Childhood Intervention, p 173–195.

Wall, K. (2006). Special Needs and Early Years. A Practitioner's Guide. 2<sup>nd</sup> ed, Paul Chapman Publishing.

Õpetaja kutsestandard (2005). <http://vana.hm.ee/uus/hm/client/index.php?035262301335742232> (10.12.2006)

Ülevaade muutustest hariduslike erivajadustega õpilaste õppekavades (2005). Tartu: TÜ ÕAK. <http://www.ut.ee/curriculum/121003> (10.01.2007).

## **Koolivalmiduse kaart**

### **KOOLIVALMIDUS**

*Üldandmed lapse kohta*

Nimi:

Sünniaeg:

Lasteasutus:

Rühma liik:

Kodune keel(ed):

1. Üld- ja peenmotoorika (täidab liikumisõpetaja ja/või rühma õpetaja)

2. Eneseteenindus

Oskused ja abi vajadus

3. Huvid ja motivatsioon

4. Mäng ja sotsiaalsed oskused

Mänguoskused, suhted kaaslastega/täiskasvanutega

5. Emotsionaalne seisund ja käitumine

6. Tunnetustegevus

Tähelepanu, taju, mälu, mõtlemine

7. Kõne areng (täidab logopeed ja/või rühma õpetaja)

Mitteverbaalne ja verbaalne suhtlemine, kõne mõistmine ja kasutamine

8. Eeluskused eesti keeles ja matemaatikas, silmaring

9. Koolieelses lasteasutuses rakendatud tugiteenused

10. Kokkuvõtte lapse koolivalmidusest

Lapse arengu tugevad küljed	Arendamist vajavad küljed, soovitus
Arvamus koolivalmiduse kohta:	

Kuupäev:

Õpetajad:

Juhataja:

Lapsevanem:

## Lapse arengu põhivaldkonnad

Valdkond	Sisu	Spetsialistid ja õpetajad, kes arengut hindavad ning toetavad
<b>Motoorika</b>	Üldkehalised võimed ja oskused (kehatunnetus, tasakaal, koordineatsioon, põhiasendid ja -liigutused). Käefunktsioonide arendamine ja käelised oskused (haaramine, kunstitegevuse vahendite hoid ja käsitsemine), kahe käe koostöö, silma-käe koostöö.	Liikumisõpetaja Füsioterapeut Treener Rühma õpetajad Kunstiõpetaja Tegevusterapeut Eripedagoog
<b>Sotsiaalsed oskused</b>	Suhtlemine laste ja täiskasvanutega. Käitumisharjumused. Enesehinnang ja meeleolu. Mänguoskused (mänguasjade valik, tegevused, mäng üksi ja kaaslasega).	Rühma õpetajad Õpetaja abi Psühholoog Tegevusterapeut Eripedagoog
<b>Kommunikatsioon</b>	Mitteverbaalne ja verbaalne suhtlemine. Kõne mõistmine ja kasutamine. Suuline ja kirjalik kõne.	Logopeed Rühma õpetajad Eripedagoog
<b>Kognitiivsed oskused</b>	Tähelepanu, taju, mälu ja mõtlemise arendamine. Õpioskused (jäljendamine, tegevuse lõpuleviimine, probleemi lahendamine jt). Üldteadmised, teabe mõtestamine ja kasutamine. Motivatsioon ja iseseisvus. Muusika ja rütmitunnetus.	Eripedagoog Logopeed Psühholoog Rühma õpetajad Muusikaõpetaja
<b>Eneseteenindus</b>	Hooldavad tegevused täiskasvanu poolt. Esmased eneseteenindusoskused (seotud lapse enese keha eest hoolitsemisega). Teisesed eneseteenindusoskused (seotud lähiümbrusega). Tervise hoidmine.	Rühma õpetajad Õpetaja abi Tervishoiutõtaja Tegevusterapeut Eripedagoog

**Lisa 3****Individuaalne arenduskava õppetegevuse valdkondade ja üldoskuste kaupa**

Lasteasutus .....

INDIVIDUAALNE ARENDUSKAVA ajavahemikul .....

**1. Üldosa**

Lapse nimi, sünniaeg, elukoht.

Varasem arengulugu, lapse arengutaseme kirjeldus ja analüüs antud ajahetkel.

**2. Arendustegevuse üldised tingimused ja eesmärgid**

Isiklikus rehabilitatsiooniplaanis (kui on tehtud) fikseeritud tingimused ja vajalikud teenused lapsele.

Koolieelse lasteasutuse keskkonna kohandamine: ruum ja vahendid, õpetajate töövormid, spetsialistide teenused, tugiisiku võimaldamine jne.

Arendustöö üldeesmärgid (miks, mis suunas ja kuhu soovitakse jõuda).

**3. Oskuste kirjeldus õppetegevuse valdkondade ja üldoskuste kaupa**

Õppetegevus	Eesmärgid	Raskusaste	Märkused
Mina ja keskkond			
Keel ja kõne			
Matemaatika			
Kunst			
Muusika			
Liikumine			
Eesti keel kui teine keel			
Üldoskused	Eesmärgid	Oskused	Märkused
Õpi- ja tunnetustegevus			
Mäng			
Sotsiaalsed oskused			
Enesekohased oskused			

Õpetaja kohandab rühmale planeeritavad tegevused ja vahendid vastavalt erivajadusega lapse arengutasemele iga nädalateema ulatuses. Nädalaplaani on selleks lisatud lapse jaoks eraldi lahter „individualiseerimine“.

Viisid ja ülesanded, mille kaudu saab lapsevanem oma lapse arengule väljaspool lasteaeda kaasa aidata, tuuakse välja punktide kaupa.

**4. IAK koostajad ja osalejad**

Amet, nimi, allkiri

Lapsevanemate nimed ja allkirjad

Kuupäev

**5. IAK kokkuvõte (perioodi lõpus)**

Saavutatud individuaalsed eesmärgid ja omandatud oskused.

Edasise arendustegevuse põhisuunad, korduva hindamistegevuse vajadus.

Tagasiside meeskonnaliikmetelt, sh lapsevanematelt.

Hinnang IAK toimimisele.

Kuupäev, osalejad.

## **Individuaalne arenduskava lapse arengu põhivaldkondade kaupa**

Lasteasutus .....

**INDIVIDUAALNE ARENDUSKAVA** ajavahemikul .....

### **1. Üldosa**

Lapse nimi, sünniaeg, elukoht.

Varasem arengulugu, lapse arengutaseme kirjeldus ja analüüs antud ajahetkel.

### **2. Arendustegevuse üldised tingimused ja eesmärgid**

Isiklikus rehabilitatsiooniplaanis fikseeritud tingimused ja vajalikud teenused lapsele.

Koolieelse lasteasutuse keskkonna kohandamine: ruum ja vahendid, õpetajate töövormid, spetsialistide teenused, tugiisiku võimaldamine jne.

Arendustöö üldeesmärgid (miks, mis suunas ja kuhu soovitakse jõuda).

### **3. Oskuste kirjeldus arengu põhivaldkondade kaupa**

<b>Arenguvaldkond</b>	<b>Eesmärgid</b>	<b>Oskused</b>	<b>Märkused</b>
Kognitiivsed oskused			
Sotsiaalsed oskused			
Kommunikatsioon			
Motoorika			
Eneseteenindus			

Õpetaja kohandab rühmale planeeritavad tegevused ja vahendid vastavalt erivajadusega lapse arengutasemele iga nädalateema ulatuses. Nädalaplani on selleks lisatud lapse jaoks eraldi lahter „individualiseerimine”.

Viisid ja ülesanded, mille kaudu saab lapsevanem oma lapse arengule väljaspool lasteaeda kaasa aidata, tuuakse välja punktide kaupa.

### **4. IAK koostajad ja osalejad**

Amet, nimi, allkiri

Lapsevanemate nimed ja allkirjad

Kuupäev

### **5. IAK kokkuvõtte (perioodi lõpus)**

Saavutatud individuaalsed eesmärgid ja omandatud oskused.

Edasise arendustegevuse põhisuunad, korduva hindamistegevuse vajadus.

Tagasiside meeskonnaliikmetelt, sh lapsevanematelt.

Hinnang IAK toimimisele.

Kuupäev, osalejad.



