

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste Instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Ene Runno

TARTUMAA ÕPETAJATE HINNANGUD OMA OSKUSTELE HARIDUSLIKE
ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTE ARENDAMISEL

Magistritöö

Juhendaja: prof. Evelyn Kiive

Läbiv pealkiri: Kaasav haridus ja õpetajate hinnangud oma eripedagoogilistele oskustele.

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Evelyn Kiive, Ph.D(psühholoogia)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik, lektor

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2018

Resümee

Käesoleva uurimustöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on Tartumaa üldhariduskoolide õpetajate hinnangud oma oskustele HEV-õpilaste arendamisel. Samas sooviti uurida, milline on õpetajate täiendusõppe vajadus nende endi hinnangul. Õpetajad hindasid oma oskuseid lähtuvalt kutsestandardis õpetaja tase 7 määratletud pädevustest. Hinnati ka õpetajate töökogemuse, vanuse, ameti ja hariduse mõju enda pädevustele antud hinnangutele. Ankeet saadeti 6 Tartumaa kooli, sellele vastas 60 õpetajat. Tulemusi analüüsiti kvantitatiivsete meetoditega.

Uurimusest selgus, et kutsestandardis määratletud pädevustega toimetulekut hindavad Tartumaa I- III kooliastme õpetajad suhteliselt heaks. Õpetajad märkavad erivajadusega õpilasi ja püüavad lähtuda õpetamisel õppija eripärast. Samas selgus, et täienduskoolitusvajadus on siiski suur, seda nii õppe kavandamise, erimetoodikate kui ka HEV-õpilase individuaalsete erinevuste osas. Samuti ootavad õpetajad tugisüsteemidelt rohkem toetust. Ilmnes täheldatav erinevus klassiõpetajate ja aineõpetajate antud hinnangutes. Klassiõpetajate hinnangud oma pädevusele on ühtlasemad ja samas ka kõrgemad kui aineõpetajate hinnangud.

Märksõnad: kaasav haridus, hariduslik erivajadus, kutsestandard, pädevused, kompetentsid.

Abstract

The aim of the present study was to find out how the teachers of general education schools in Tartumaa evaluate their skills in developing children with special educational needs (SEN). Also, the teachers' training needs were determined. The teachers evaluated their skills based on the competences listed in the Professional Standard for Teachers level 7. The questionnaire was sent to 6 schools in Tartumaa, 60 teachers answered it. Quantitative analysis of the results was carried out.

The study showed that the teachers of 1-3 stages of study think their competences given in the professional standard are relatively high. The teachers notice students with special needs and try to consider specific needs when teaching. However, the study revealed that further training is needed in lesson planning, using special methodology, and determining the individual characteristics of a SEN student. Also, the teachers want more support from school support systems. The influence of teachers' work experience, age, profession and education on the answers about competence was also studied. There was a considerable difference in the answers given by class teachers and subject teachers. Class teachers evaluate their competence more evenly and higher than subject teachers.

Keywords: inclusive education, special educational need, professional standard, skill, competence

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	6
Kaasav haridus Euroopas	8
Kaasav haridussüsteem Eestis	10
Kutsestandard	12
Pädevused õpetajakoolituse õppekavades	14
Kaasava õpetaja pädevusmudel.....	16
Meetodid.....	18
Valim.....	18
Mõõtvahendid.....	18
Protseduur.....	18
<i>Andmete statistiline analüüs.....</i>	19
Uurimistulemused	19
Õpetajate taustaandmed.....	19
<i>Vanus ja töökogemus.....</i>	19
<i>Haridus ja ametikoht.....</i>	20
Uurimisküsimus 1	20
<i>Küsimustiku skaalade kokkuvõte</i>	20
<i>Õppimise ja arengu toetamine.....</i>	22
<i>Nõustamine ja mentorlus</i>	22
<i>Arendus-, loome ja teadustegevus.....</i>	23
<i>Seosed küsimustiku alaskaalade vahel.....</i>	23
Uurimisküsimus 2	24
Uurimisküsimus 3.	25
Uurimisküsimus 4.	26
Arutelu.....	28
Piirangud	35
Tänuõnad	35
Autorsuse kinnitus.....	35

Kasutatud allikad.....	36
LISA 1. Küsimustik.....	42

Sissejuhatus

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse 1.peatüki §6 lõige1 sätestab: „Kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest.“ (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018). Hariduse kvaliteedi tagab professionaalne õpetaja- ta peab märkama ja suutma toetada ning arendada iga õppijat. Järjest enam õpib üldhariduskoolides, tavaklassides erivajadusega lapsi, kelle arendamine eeldab õpetajalt lisaks oma aine tundmisele ja klassi juhtimisoskusele veel väga palju teisi oskusi. Käesolevas magistritöös käsitletakse neid oskusi, mis toetavad õpetajat kaasava hariduse põhimõtete ellu viimisel.

Kaasava hariduse põhimõtteid järgitakse paljudes riikides üle maailma. Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur esitleb kaasava koolina õppeasutust, kus erivajadustega õpilased õpivad enamus ainetest tavaklassis koos õpilastega, kellel ei ole hariduslike erivajadusi (Juhtpõhimõtted kaasava hariduse..., 2009). Seega suundumus kaasata hariduslike erivajadustega (edaspidi HEV) õpilased kodukohajärgsesse kooli on põhimõtteks nii rahvusvaheliselt kui ka Eestis. Alates 01.02. 2018 kehtima hakanud Põhikooli ja gümnaasiumiseaduse (PGS) muudatusega, muutus ka HEV-õpilase määratlus. Vastavalt PGS §46 lõige 6: „Kui kooli tagatud üldine tugi ei anna õpilase arenguks soovitud tulemusi, siis võib rakendada koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel tõhustatud tuge või erituge. Sellisel juhul on õpilane käsitletav haridusliku erivajadusega õpilasena.“ Antud töös kasutatakse mõisteid HEV-õpilane ja tuge vajav õpilane samas tähendused ning HEV-õpilasena käsitletakse nii üld-, tõhustatud kui ka erituge vajavaid õpilasi.

Haridus- ja Teadusministeeriumi üldharidusprogramm on koostatud Eesti elukestva õppe strateegia 2020 rakendamiseks. (Üldharidusprogramm, s.a.) Selle kohaselt on riigi eesmärk, et aastaks 2020 õpivad kõik HEV1 - õpilased kodukohajärgses tavakoolis. Räis, Kallaste ja Sandre (2016) defineerivad HEV1 järgnevalt:

- *HEV1- täiendavaid tugimeetmeid ja tingimusi vajavad õpilased - õpilased, kes tulenevalt nende ajutistest või spetsiifilistest õpiraskustest vajavad tavakoolis täiendavaid tugimeetmeid, eriõppe korraldust või tugispetsialistide teenuseid (...)
- *HEV1a – hariduslike erivajaduste rühm, mis hõlmab kategooriaid: arvutamis-, kirjutamis- või lugemisraskus, ajutine õpiraskus.
- *HEV1b – hariduslike erivajaduste rühm, mis hõlmab kategooriaid: õpiraskus, düsleksia, düsgraafia, lihtsustatud õpe, käitumisprobleemid, kerge intellektipuue, tervislikud põhjused, muu erivajadus, kui erivajadust loetelus polnud. (Räis et al., 2016, lk 6)

Kangro (2013) on kaasamise (ingl k inclusive education) kokkuvõtlikult sõnastanud – „kõik lapsed osalevad koolis koos, täiendades üksteist, ning selleks on kohandatud nii ruumid, õppekavad kui ka pedagoogide kvalifikatsioon.“(Kangro, 2013, lk 3).

Uurimustöö teema valiku põhjuseks sai ühiskonnas ja pedagoogilises ringkonnas levivad arutelud selle üle, kas suuremat tuge vajavate õpilaste kaasamine tavakooli on võimalik nii, et sellest saavad kasu nii HEV-õpilased, kui ka nende kooli- ja klassikaaslased ning samas oleks tagatud õpetamise kvaliteet ja tugi õpetajale. Antud töös keskendutakse õpetamise kvaliteedile kaasavas koolis õpetaja seisukohast st õpetaja hinnangutele oma oskustele ja pädevusele lähtuvalt kutsestandardist ning hinnangulisele koolitusvajadusele.

Varasemates uurimustes on välja selgitatud Eesti õpetajate ootuseid tugisüsteemidele ja ka hinnanguid HEV õpilastega hakkama saamisel. Eha (2010) Järvamaa koolides teostatud uuringus selgus, et õpetajad suhtuvad õpiabisüsteemidesse positiivselt, kuid samas ei oma selget ülevaadet nende olemusest. Samas enda ettevalmistust tööks HEV-õpilastega peab ebapiisavaks 58,7% õpetajatest. Samuti on õpetajate vajadusi ja ootusi tugispetsialistidele Lääne-Virumaal uurinud Kruusamäe (2015). Selles uurimuses selgus, et 36,5% õpetajatest hindas oma ettevalmistust erivajadustega õpilastega tegelemiseks ebapiisavaks. Ka varasematel aastatel on uuritud õpetajate hinnanguid oma teadmistele HEV osas. 1999. aastal arvas 4,7% uuritud õpetajatest, et omab piisavalt teadmisi HEV õpilaste õpetamiseks (Mägi & Haljaste, 2001), 2008. aastal vajas HEV alast koolitust enda sõnul 28% õpetajatest (Poom-Valickis & Loogma, 2009) ja 2013. aastal 19% (Kall, 2014).

Uuritud on ka otseselt täienduskoolituse vajadust. Balti Uuringute Instituudi uuringu “Õpetajate täiendusõpe vajadused“(2015) lõpparuandes tuuakse välja, et hariduslike erivajadustega laste arengut puudutavat täiendusõpet on viimastel aastatel läbi viidud palju, kuid õpetajate ja koolijuhtide hinnangud nende praktilisusele ning kasutegurile on madalad. Häidkind ja Oras (2016) uurisid kaasamise edendamiseks korraldatud projektis osalenud lasteaiaõpetajate ja I kooliastme õpetajate arvamusi kaasava haridus kohta. Uuriti, millised on õpetajate teadmised õppetöö korraldamise ja keskkonna kohandamise osas ja milliseid probleeme on erivajadustega laste kaasamisel täheldatud. Leiti, et õpetajakoolituses oleks vaja täpsemalt käsitleda kaasava hariduse olemust ja eesmäärke, erivajaduste liike õpetaja vaatenurgast, koosõppimise ja -olemise erinevust, meeskonnatööd. Uuringus osalenud õpetajad hindasid end kvalifikatsiooninõuetele vastavaks (Häidkind & Oras, 2016).

Autorile teadaolevalt ei ole uuritud, õpetajate hinnanguid enda oskustele ja pädevusele lähtuvalt kutsestandardist. Õpetajad puutuvad kokku erinevatesse alatüüpidesse kuuluvate tuge vajavate õpilastega, omavad erinevaid kogemusi ja vajavad nende õpilastega töötamiseks

erinevaid oskusi. Tavaklassi tingimustes võib jääda HEV-õpilane õpetamata, kui koolis puuduvad sobivad tugiteenused ja vajalik eriõpe HEV õpilasele (Karlep, 2015). Vajalike teadmiste ja oskuste täiendamise vajadus tekib siis, kui õpetajad ise nendest puudust tunnevad. Kaasamispõhimõtteid silmas pidades ei saa märkamata jääda, et suundumus kaasata hariduslike erivajadustega õpilasi tavakoolidesse, toob endaga kaasa ka kohustuse pakkuda õpetajatele eri määral toetust lisatööjõu, materjalide, täienduskoolituse ja tugivahendite vormis. Järgnevas alalõigus antakse lühiülevaade kaasavast haridusest lähiriikides.

Kaasav haridus Euroopas

Paljude Euroopa riikide kaasava hariduse praktika on oluliselt pikem kui Eestis. On riike, mille kogemusest tasub eeskuju võtta. 29 riiki on Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri liikmed. See on iseseisev organisatsioon, mille eesmärk on edendada hariduslike erivajadustega seotud hariduspoliitikat ja praktikat. Agentuuri hinnangul osutavad paljude riikide kogemused, et hariduslike erivajadustega laste ja noorte kaasamine õnnestub kõige paremini kaasavates koolides, kus saavad õppida (peaaegu) kõik kogukonna lapsed. Sellises koolikeskkonnas on hariduslike erivajadustega õpilaste edasijõudmine ja sotsiaalne kaasatus kõige suurem (Kyriazopoulou & Weber, 2009). Nimetatud organisatsiooni projektides on seoses kaasava haridusega juhtpõhimõtteks olnud Salamanca deklaratsioonis sõnastatu: „Kaasava orientatsiooniga tavakoolid on kõige tõhusam vahend, et võidelda diskrimineerivate hoiakutega, luua avatud kogukondi, rajada kaasav ühiskond ning jõuda kõigile kättesaadava hariduseni; lisaks on enamikul lastest võimalik saada tavakoolides tõhusalt haridust ning nii paraneb kogu haridussüsteemi tõhusus ning lõpptulemusena ka kulutasuvus.“ (UNESCO, 1994:8)

Ka ÜRO puudega inimeste õiguste konventsiooni kohaselt on igal inimesel õigus saada haridust elukohajärgses koolis, kusjuures on tagatud on vajalik tugi (ÜRO puuetega...., 2013). Saksamaal ja Austrias on pärast ÜRO puudega inimeste konventsiooni ratifitseerimist HEV-õpilaste arv tavakoolis kiiresti kasvanud. Siiski võib nendes riikides HEV-õpilane käia tavakoolis või erikoolis, Austrias teeb lõpliku otsuse lapsevanem, Saksamaal aga kool. Seejuures on oluline mainida, et Austria õpetajad võivad tööle asuda pärast bakalaureuse kraadi omandamist, kuid Saksamaa õpetajad magistriskraadi omandamise järel (Schwab Hellmich & Görel, 2017). Sellest võib järeldada, et kui õpetajad on saanud parema ettevalmistuse, siis on nad valmis võtma ka suuremat vastutust lapse hariduskäigu üle.

Ka Rootsi on muutnud oma käsitlust HEV-õpilastesse nii, et on loobunud õpilaste kategoriseerimisest. Igal õpilasel võib elu jooksul esineda püsivaid või ajutisi raskuseid õppimisega, kuid need ületatakse tavakoolis ja koostöös (Mitchell 2010). Siiski on igal lapsel õigus valida, millises koolis ta käib. Õpiraskustega õpilased võivad käia õpiraskustega laste koolis, kuid kui nad osalevad tavakoolis, siis rakendatakse spetsiaalset tegevuskava, mille eest vastutab koolijuht. Iga tuge vajaval õpilasel on õigus spetsialisti abile. Kogu õpetus vastab nii palju kui võimalik riiklikule õppekavale, kui erilist tähelepanu pööratakse lapse individuaalsele õppimisvajaduse rahuldamisele (Euroopa Eripedagoogika.....s.a.).

Läti ja Leedu on liitunud Põhjamaade ja Baltikumi programmiga „School for all“. Nimante (2011) toob oma ettekandes Läti kaasava hariduse kohta välja samad probleemid, mis Eestis – suur lõhe õpetajate oskuste ja pädevuste ning tegelike vajaduste vahel; õpetajad ei pea kaasamist oma ülesandeks; puuduvad vajalikud ressursid. Mõnevõrra parem on olukord Leedus, kus juba 10 aastat tagasi algatati assistentide (abiõpetaja) kohtade loomine. Igas omavalitsuses on nõustamiskeskus, kus töötab spetsialistide meeskond, õpetajaid toetavad süsteemid toimivad hästi (Euroopa Eripedagoogikas.a.).

Nii Euroopa riikides, kui mujal maailmas teatakse kaasamise eesrindliku näitena Soomet. Riigi eripedagoogika süsteem väärrib eraldi käsitlemist.

Soome.

Eestis värskelt uuendatud HEV hariduskorraldus sarnaneb väga paljus Soomes aastaid toimunud süsteemiga. Sommer (2017a) käsitleb oma magistritöös Soome õpetajate arvamusi kaasava hariduse kohta ja tutvustab põhjalikult ka seda süsteemi. Oma töö põhjal on koostatud ka lühitutvustuse Õpetajate Lehte(Sommer 2017b):

HEV-õpilase õppimist ja kooliskäimist toetav süsteem jaguneb Soome põhikooliseaduses üldiseks, tõhustatud ja eriliseks toeks.

Üldist tuge rakendatakse nii HEV-õpilaste, kui ka nende õpilaste puhul, kel peaksid ilmnenud mingis aines või ka käitumises probleemid. Näiteks kui õpilane jääb haiguse tõttu õppetöös maha ega saa enam koolitükkidega hakkama, siis aitab õpetaja ta järjele, et probleemid ei süveneks.

Kui üldisest toest pole abi, on järgmine samm tõhustatud tugi. Sel puhul tehakse midagi teisiti kui eelmisel etapil. Viimane ja kõige mõjusam HEV-õpilase toetamise etapp on eriline tugi. Siin lisanduvad eripedagoogile erialaspetsialistid, ehkki nende kaasamine pole varasemates etappideski välistatud. Õpilasele koostatakse ka individuaalne õppekava. Vajadusel liigub õpilane ühelt astmelt teisele või on üldine tugi lühiajaline (Sommer, 2017b).

Sommer (2017a) intervjueris Soome õpetajaid ja tõi välja kolmeastmelise süsteemi puudused. Mõned näited:

- liiga suur bürokraatia,
- koolil puuduvad vajalikud ressursid,
- kõik õpetajad pole motiveeritud ning puuduvad oskused,
- kõik vanemad pole koostööaltid,
- õpetajale lisatöö.

Positiivsed külgi toodi välja rohkem. Näiteks:

- kõikidele õpilastele üldine tugi, mille andmine on iga õpetaja kohustus
- suurenev koostöö-koolipersonal, spetsialistid, vanemate aktiivne kaasamine
- õiglane hindamine(hindamisel arvestatakse õpiraskustega)
- varajane märkamine, individuaalne lähenemine, õpilasega arvestamine
- toe süsteemsus.

Kokkuvõtvalt leiab Sommer (2017a), et Soome tugisüsteemi eeskujuks võtmine on põhjendatud, sest see on lihtne ja arusaadav nii tavaõpetajale, kui spetsialistile. Soome süsteemi positiivseid ja negatiivseid külgi on käsitlenud ka Mitchell (2010) ning Graham ja Jahnukainen (2010) ning jõudnud sarnaste tulemusteni.

Kaasav haridussüsteem Eestis

Teiste riikide positiivsetest kogemustest saavad õppida nii õpetajad kui ka haridusuuendajad. Eestis on tuge vajavate õpilaste hariduskorralduses toimumas suured muutused.

Haridusministeeriumi kodulehel leiduva info kohaselt on HEV-õpilaste õppekorralduse riiklikult koordineeritud arendustegevuse suundumused kirjeldatud hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse kontseptsioonis. Uurimustöö valmimise hetkeks on antud dokument kättesaamatu, kuid selles olid välja toodud senised probleemid:

- HEV õpilased tavakoolis ei saa piisavalt vajalikku tuge, seetõttu on HEV õpilaste kaasatus tavakooli võrreldes Euroopa ja Põhjamaadega Eestis väiksem.
- Haridusametnikel, koolijuhtidel ja õpetajatel puudub valmisolek ja teadmised kaasava õppe rakendamiseks.
- HEV õpilastele ei ole tagatud võrdseid tingimusi tugispetsialistide teenuste kättesaadavuseks, sest kohalikel omavalitsustel on väga erinev suutlikkus tugispetsialistide teenuste rakendamiseks (Hariduslike erivajadustega....2013).

Aastani 2018 toimis HEV õpilaste toetamisel kolmetasandiline süsteem st õpilase individuaalne arendamine toimus kolmel erineval tasandil. Juhendmaterjal õpilase individuaalse arengu toetamiseks(s.a.) kirjeldab tasandid järgnevalt:

Õpilase arengu toetamise I tasand on õpilase erivajaduste märkamine ja vajadusel kohene sekkumine. Lapse arengu jälgimine ja kirjeldamine toimub rühma- või klassitöö tingimustes, vastavalt vajadusele õpetaja diferentseerib ja individualiseerib õpetust ning nõustab ja juhendab lapsevanemat.

II tasand hõlmab hariduslike erivajadustega lapsi. Lapse arengutaseme täpsem hindamine toimub haridusasutuse õpetajate ja vajalike spetsialistide poolt, määratakse vajadus ning rakendatakse tavakoolis arengut toetavaid tugiteenuseid. Õpetajalt eeldab see pidevat koostööd lapsevanema, tugispetsialistide ja teiste õpetajatega, sageli individuaalse õppekava ja/või käitumise tugikava koostamist.

III tasand - hariduslike erivajadustega lapsi hõlmavad tegevused pärast täiendavaid uuringuid väljaspool haridusasutust. Sellel tasandil peaks olema tugispetsialistid õpetajale palju toeks, kuid samas tuleb õpetajal igapäevaselt kohandada õpikeskkond, valida vahendid ja õppesisu.

2018. aastal hakkas kehtima muudatustega Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. Nagu eespool mainitud, on piiritletud mõistet HEV-õpilane ning individuaalse toetamise tasandite asemel rakendatakse vastavalt üld-, tõhustatud või erituge. Haridusministeeriumi infomaterjalide kohaselt on muudatuste eesmärk :

- 1) pakkuda igale õpilasele tema individuaalsetest vajadustest lähtuvat tuge hariduse omandamiseks;
 - 2) tagada koolide ja koolide pidajatele suurem otsustusõigus ja paindlikumad võimalused õppe korraldamiseks ja tugisüsteemide rakendamiseks. (Tuge vajavate õpilaste..., s.a.)
- Muudatused peaksid tagama kiirelt sobiva toe igale õpilasele, ükskõik, millal ja mis põhjusel selleks vajadus tekib st õpilasele tagatakse tugisüsteemide kättesaadavus individuaalne lähenemine elukohajärgses koolis.

Uue Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2018) järgi:

- Esmast toe (üldtugi) vajadust hindab osutab kool. Kui toe vajadus ilmneb, tagab kool õpilasele täiendava pedagoogilise juhendamise, tugispetsialistide toe ning vajadusel õpiabi korraldamise individuaalselt või rühmas.
- Kui üldtugi ei anna tulemusi või ei ole lapse arengu toetamiseks piisav, siis algatatakse edasise toe väljaselgitamiseks lapse põhjalikum hindamine. Tõhustatud või erituge vajavate õpilaste arendamisse kaasatakse ka koolivälised spetsialistid: haridus-, sotsiaal- ja tervishoiu spetsialistid. Eriklasside ja –rühmade moodustamiseks luuakse paindlikumad võimalused: oluline on toe vajadus, iseloom ja maht, mitte jäigad normid ja õpilaste arvu piirmääradega eriklassi liigid. Tõhustatud ja eritoe hulka

kuuluvad ka näiteks individuaalne õppekava ning Põhikooli Lihtsustatud õppekava määramine õpilasele.

- Kooliväliste nõustamismeeskondade võrgustikku kordineerib jätkuvalt riik. Soovitusi annavad eelkõige Rajaleidjate spetsialistid. Sellega vähendatakse bürokraatiat ja võimaldatakse kiiremini vajavaminevat tuge.
- Spetsiifiliste erivajaduste puhul jätkab riik erikoolide pidamist. Riik, sealhulgas kohalikud omavalitsused tagavad ka edaspidi õppekohad neile lastele, kelle hariduslike erivajaduse iseloom ei ole kohaliku omavalitsuse koolis lapsele sobiv

(Haridus- ja Teadusministeerium, 2018a).

Antud seadusmuudatuse vastu koostati ka õpetajate ühispöördumine (Ühispöördumine kaasava ..., 2017), milles toodi välja, et muudatustega kiirustatakse liialt- puuduvad vajalikud lähteanalüüsid ja uuringud. Muu hulgas tehti ettepanekud :

- koostada kaasava hariduse põhimõtteid järgides riiklik koolitus- ja rakendusplaan hariduseesmärkide elluviimiseks.
- luua riigi üldhariduselust lihtsasti mõistetav tervikpilt, mis hõlmab kõiki haridustasandeid, osapoolte koostööd ja toimivaid praktikaid olemasoleva ressursiga hakkamasaamisest (Ühispöördumine kaasava..., 2017)

Antud pöördumine kinnitab, et õpetajad tunnevad endiselt, et vajavad täienduskoolitust ja tajuvad, et olemasoleva ressursiga ei ole kaasamine kvaliteetselt võimalik. Õpetajatel puudub veel täielik valmisolek kaasamiseks, seda võib põhjustada nii suhtumine ja hoiakud kui ka pädevuste puudumine. Järgnevas alapeatükis käsitletakse õpetajatele seatud nõudmisi lähtudes kutsestandardist.

Kutsestandard

Kaasav õpetaja peab omama efektiivseks tööks väga erinevaid pädevusi. Õpetaja valmisolekut ametikohal töötamiseks ja vastavust kvalifikatsiooninõuetele hindab tavaliselt kooli juhtkond. Õpetajate pedagoogilised kompetentsid on kirjeldatud õpetaja kutsestandardis, seega peaks tööandja hindamisel lähtuma kutsestandardis kirjeldatud kompetentsidest.

Kutsestandard – dokument, mis määrab kindlaks ja kirjeldab kutsetegevuseks vajalikud nõuded teadmistele, oskustele, vilumustele, kogemustele, väärtushinnangutele ja isikuomadustele (Pedaste et al., 2013; Kruusimägi et al., 2017).

Alates 2014. aasta esimesest jaanuarist ei toimu enam üldhariduskoolide õpetajate atesteerimist, vaid kutset saab taotleda kutsestandardiga. Üldhariduskoolide õpetajatel on

võimalik taotleda kutset ning tõendada oma pädevusi ja kujundada isiklikku ametialast arengut kutsestandardites kirjeldatud kompetentside alusel.

Haridus- ja Teadusministeeriumi andmetel on Eesti õpetajahariduse arendamisel kokku lepitud, et õpetaja kutsestandardid on koolitusprogrammide aluseks nii õpetaja esmaõppel, kutseastal kui ka täienduskoolituses. Kutsestandardid on välja töötatud Kutsekoja, õpetajate, koolijuhtide, ülikoolide, Haridus- ja Teadusministeeriumi ning teiste partnerite koostöös. Kutsestandardid on kinnitanud Hariduse Kutsenõukogu. Õpetaja kutse andjaks Eesti Õpetajate Liit (Haridus- ja Teadusministeerium 2018b).

Haridus- ja teadusministeeriumi poolt vastu võetud määruses „Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded“ (2013) on § 3 kehtestatud õpetajate kvalifikatsiooninõuded. Selle kohaselt on põhikooli ja gümnaasiumi õpetaja kvalifikatsiooninõue magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon ja õpetajakutse. Põhikooli hariduslike erivajadustega õpilaste klassi õpetajal lisaks eelnevale ka eripedagoogilised kompetentsid. Seaduses nimetatud õpetajakutse saadakse ülikoolis pärast õpetajakoolituse läbimist või kutset andva organi juures pärast õpetaja ametiks vajalike kompetentside tõendamist.

Sama määruse § 5. Rakendussätted aga seavad nõuetele kitsenduse:

- (1) Käesolevas määruses sätestatud kvalifikatsiooninõudeid ei kohaldata direktoritele, õppealajuhatajatele, õpetajatele ja tugispetsialistidele, kes käesoleva määruse jõustumise hetkel töötavad õppeasutuses pedagoogina, vastates haridusministri 26. augusti 2002. a määrusega nr 65 „Pedagoogide kvalifikatsiooninõuded“ (RTL 2002, 96, 1486; 2010, 72, 546) vastaval ametikohal töötamiseks esitatud kvalifikatsiooninõuetele (Direktori, õppealajuhataja..., 2013)

Seega töötab meie koolides suurel hulgal õpetajaid, kelle pädevused ei peagi vastma praegu kehtivale kutsestandardile. Ometi eeldab edukas kaasamine õpetajalt, et tema pädevused vastavad igakülgsele kutsestandardile ja ta suudab pakkuda individuaalset lähenemist igale õppijale.

Kutsestandardi *Õpetaja tase 7*, järgi õpetaja :

- Tunneb ära haridusliku erivajaduse ja kaasab vajadusel tugispetsialisti õpikeskkonna tingimuste muutmiseks
- Omab ülevaadet erivajadustega õppija toetamise protsessist.
- Lähtudes õppija eripärast, analüüsib ja kohandab tegevusi lähtuvalt õppijate vajadustest; motiveerib õppima, pakkudes elulisi jõukohaseid õppeülesandeid ja luues eduelamuse igale õppijale.

- Valib õppevara arvestades ka hariduslike erivajadusega õppijaga.
- Koostöös tugispetsialistidega koostab ja rakendab vajadusel individuaalset õppe- või arenduskava, käitumise tugikava.
- Viib läbi õppija arengu toetamisele suunatud vestlusi ja nõustab lapsevanemat, teeb koostööd tugispetsialistidega (Kruusimägi et al., 2017).

Kõrgkoolis õpetajakoolituse õppekava läbinud isikutele annab õpetaja kutse õpingute lõpetamisel kõrgkool. Kutse taotlemine praegu töötavatele õpetajatele on vabatahtlik.

2017. aastal kinnitati uus kutsestandard, milles on eelnevate võrreldes tekkinud juurde valitav kompetents - *2.7. Hariduslike erivajadustega õppija toetamine õppeprotsessis*, mille tööosad on:

1. Õppija hariduslike erivajaduste väljaselgitamine.
2. Õpikeskkonna kohandamine vastavalt HEV õppija vajadusele.
3. Õppija arengu toetamine.
4. Koostöö kolleegide, erialaspetsialistide ja lapsevanematega. (Kruusimägi et al., 2017)

Riiklikud arengud eeldavad igalt õpetajalt professionaalseid oskusi ja pädevust tulla toime HEV õpilastega, samas on vastavad pädevused kutsestandardis märgitud valitavate tööosadena.

Pädevused õpetajakoolituse õppekavades

Kuigi paljud õpetajad ei peagi omama kutset, siis praegu kooli suunduvad noored õpetajad aga küll. Esmaselt omandatakse õpetajana töötamise ettevalmistus ja seega õpetaja kutse, õpetajakoolituse läbimisel. Kutse on omandatud kui Eesti Vabariigi haridusseaduse §5 lõike 2 punkti 71 alusel kehtestatud õpetaja koolituse raamnouete kohaselt on läbitud üldkasvatusteaduslikud, psühholoogilised ja ainedidaktilised õpingud, praktika ning ainealased õpingud õpetatavas aines (Haridusseadus, 2018). Kõrgkoolis õpetajakoolituse õppekava läbinud isikutele annab õpetaja kutse õpingute lõpetamisel kõrgkool.

Õpetajakoolituse õppekavad peavad pidevalt kaasas käima õppekava ja haridusseaduse muudatustega. Opertty ja Brady (2011) toovad välja, et õppekava reform pole sageli kooskõlas õpetajate oskuste ja õpetajakoolitusega, luues lõhe selle vahele, mida õpetajalt oodatakse ja mida õpetajale tegelikult õpetatakse.

Käesoleva töö autor uuris ja vaatas läbi käesoleval õppeaastal (2017/18) õpetajakoolituse õppekavad Tartu ülikoolis ja Tallinna ülikoolis. Arvestades, kui laiaulatuslik on plaan kaasata

HEV- õpilased tavaklassi, võib hinnata õpetajakoolituses kaasamist toetavate ainete mahtu suhteliselt puudulikuks. Florian (2011) juhib tähelepanu sellele, et endiselt koolitatakse õpetajaid, kes on tugevad oma aines, kuid ei valda mitmekesiseid ja õpilase-keskseid õppemeetodeid.

Tallinna ülikooli õppekavades (*Õppekavad ja –ained*, 2017) on mitmel õpetajakoolituse erialal kohustuslikuks õppeaineteks *Õppe diferentseerimine (6EAP)* või *Erivajadustega õppija (4EAP)* või *Õppimise toetamine (3 EAP)* Erinevate nimede taga seisavad küll enamasti samad õpiväljundid:

- Oskab eristada ja kirjeldada erivajadustest tingitud arengu eripära ning rakendada esmaseid koostöö alustamise põhimõtteid erinevate tugispetsialistidega;
- Oskab kavandada ja kohaldada ainealase õpetuse põhimõtteid vastavalt õpilase erivajadusele, diferentseerida/individualiseerida.
- On võimeline siduma kaasava õppe ideid koolitegelikkusega ja tunneb üldisi hariduspoliitilisi suundumusi erivajaduste kontekstis;

Paljudel õpetajakoolituse erialadel võimalik valikainena õppida ka ainet *Õpi- ja käitumisraskustega õpilane ainetunnis (2EAP)*, mille väljundid on sõnastatud:

- oskab eristada õpi- ja käitumisraskustega õppijaid eakohase arenguga õpilastest;
- oskab rakendada ainealase õpetuse põhimõtteid vastavalt õpilase õpi- või käitumisraskustele;
- oskab koostada õppevara vastavalt õpilase eripärale.

Tartu ülikooli õpetajakoolituse õppekavades (*Õpetajakoolituse õppekavad....*, 2017) on aine *Õpetamine ja refleksioon (10 EAP)*, mis oma õpiväljundite poolest katab enamuse antud töös uuritavatest pädevustest:

- teab erivajaduste liike ja nende peamisi tunnuseid, oskab märgata hariduslikke erivajadusi;
- selgitab välja õppija eripära, eelteadmised, oskab õppijatele tutvustada õpieesmärke ja hindamismudeleid ning toetada õppijaid isiklike õpieesmärkide seadmisel, lähtudes õppekavast ning õppija eripärast ja eelteadmistest;
- oskab analüüsida, mil määral õppekeskkond on turvaline, kõigi õppijate kaasamist toetav ja võimaldab õppijatel tunda eduelamust; oskab valida õppijale sobivat/jõukohast õppevara või kohandada olemasolevat;
- teab, kuidas õpetaja saab toetada (tugispetsialistide abiga koostatud kavale tuginedes) õppijate rühmas erivajadustega õppijaid, orienteerub õppenõustamise süsteemis.

Kogu õpetajakoolituse õppe mahust moodustab hariduslike erivajaduste spetsiifika olenevalt erialast vaid 1-3%.

Eha (2010) on leidnud, et positiivsemalt suhtuvad kaasamisse klassiõpetajad. See võib olla tingitud tunduvalt paremast olukorrast klassiõpetajate ettevalmistuses. Klassiõpetaja õppekavades on mitmeid aineid, mis toetavad töö HEV-õpilasega tööd nt: TLÜ-s *Erivajadusega õppija (3EAP), Nõustamise alused (6 EAP), Kooliealise lapse areng ja tugisüsteem(3EAP), Emakeele ja matemaatikadidaktika ja õpiraskused (6+6 EAP); TÜ-s lisaks ainele Õpetamine ja refleksioon(10EAP), ka Hariduslike erivajadustega laste abistamine(3EAP), Õpiraskustega laste õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes(3 EAP).*

Veel 10 aastat tagasi lõpetasid klassiõpetajad Tartu ülikooli nii, et ainus nn eripedagoogiline õppeaine oli *Hariduslike erivajadustega laste abistamine (3EAP)*. Samas on klassiõpetajate koolituses olnud alati suur osakaal psühholoogia ja üldpedagoogilistel ainetel, mis samuti toetavad kaasamiseks vajalike oskuste kujunemisele kaasa.

Kaasava õpetaja pädevusmudel

Lisaks kutsestandardile on õpetajate oodatavad oskused määratletud ka Kaasava õpetaja pädevusmudelis (s.a.). See on on Euroopa Eripedagoogika Agentuuri poolt koostatud dokument, milles määratletakse õpetaja töö aluseks olevad tuumikväärtused. Oluline on silmas pidada, et kaasav õpetaja tegeleb kõigi õppijatega võrdselt, mitte ei pühendu erivajadusega õppijale.

Neli tuumikväärtust on

1)Õppijate mitmekesisuse väärtustamine.

Selle tuumikväärtusega seotud põhipädevus on eelkõige õppijate erinevuste aktsepteerimine. Kusestandardis seostub see erivajaduse märkamise ja õppe planeerimise valdkonnaga.

2)Kõigi õppijate toetamine.

Selle tuumikväärtusega seotud põhipädevused kattuvad kutsestandardi õppimise ja arengu toetamise valdkonnaga: kõigi õppijate akadeemilise, praktilise, sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise toetamine; tõhusate õpetamismeetodite kasutamine, õppevahendite diferentseerimine.

3)Koostöö

Tuumikväärtuse põhipädevused: töö vanemate ja teiste pereliikmetega ning koostöö kolleegide ja spetsialistidega.

4) Isiklik professionaalne areng

Selle tuumikväärtusega seotud põhipädevused on oma töö analüüsimine ja tagasisidestamine; õpetaja esmakoolituses omandatud eri- ja kutsealase pädevuse pidev täiendamine (Kaasva õpetaja pädevusmudel, s.a.; Kruusamägi et al., 2017).

Viimase tuumikväärtuse oluline pädevus on oma töö analüüsimine ja täienduskoolituse vajaduse hindamine. Käesolev uurimus toetub just sellele tuumikväärtusele ja tulemused sõltuvad suurel määral sellest, kui võrd põhjalikult ja adekvaatselt õpetaja oma pädevusi analüüsib.

Kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks on õpetaja pädevusele seatud senisest suuremad ootused. Käesoleva töö uurimisprobleem seisneb nende ootuste täitmiseks õpetajate kompetentside ja kutseoskuste ajakohastamise ning täiendusõpe vajadusel. Saadud tulemused võiksid olla abiks kaasava hariduse kvaliteetsemaks rakendamiseks ning täienduskoolituse täpsemal planeerimisel.

Uurimuse eesmärk oli välja selgitada ja kirjeldada, kuidas hindavad õpetajad oma pädevust HEV-õpilaste arendamiseks kutsestandardist lähtuvalt ning hinnata võimalikke seoseid õpetajate hariduse, ameti ja töökogemuste ning enda pädevusele antud hinnangute vahel. Uurida, millistes valdkondades vajatakse täienduskoolitust ja täiendavat tugisüsteemi abi.

Magistritöö uurimisprobleemist ja eesmärgist tulenevalt on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas hindavad õpetajad oma oskusi HEV õpilaste arendamiseks?
2. Missugust täienduskoolitust Tartumaa õpetajad enda arvates vajavad, et osata tööd HEV õpilastega efektiivsemaks muuta? Kui võrd see vaade langeb kokku õpetajate antud hinnangutega oma pädevusele?
3. Milliseid tugisüsteeme Tartumaa koolides rakendatakse ja milliseid õpetajad veel vajavad?
4. Kuidas on seotud õpetajate töökogemus, vanus, ametikoht ja haridus ning arvamus oma eripedagoogiliste pädevuste kohta?

Meetodid

Valim

Valimi moodustasid kuue Tartumaa üldhariduskooli õpetajad. Tegemist oli kriteeriumvalimiga. Kriteeriumiteks: Tartu maakonna maakoolide õpetajad, kes õpetavad tavakooli I-III kooliastmes. Kriteeriumile vastavad õpetajad moodustasid koolide kaupa klastrid. Koolid nummerdati ja lihtsa juhusliku valiku teel, kasutades juhuslikkude arvude tabelit, selgusid nende seast küsitletavad koolid. Küsimustik saadeti nende koolide õppealajuhatajatele, kes edastasid need siselistide kaudu õpetajatele. Küsimustikule vastas 61 õpetajat, kuid üks ankeet oli tühi, seetõttu võeti arvesse 60 vastusankeeti. Klasterite-siseseid kokkuvõtteid ei tehtud, iga õpetaja esindas Tartumaa õpetajate üldkogumit.

Mõõtvahendid

Käesoleva uurimuse andmete kogumiseks kasutati autori koostatud küsimustikku (vt Lisa1), milles õpetajad said hinnata oma pädevusi ja esitada ootusi tugisüsteemidele ja täienduskoolitusele, nii skaaladel kui ka vabade vastustena. Õpetajad said oma pädevusi hinnata Likerti skaalal 5-palli süsteemis (1- ei tule toime, vajan palju abi ja suunamist, 2- enamasti ei tule toime, 3-nii ja naa, 4- enamasti tulen toime 5 -tulen väga hästi toime). Oluline osa oli küsimustikus ka isikuandmetel(vanus, haridus, ametikoht, staaž). Küsimustiku koostamise aluseks võeti Kutsestandardi *Õpetaja tase 7* kirjeldus ja Kaasava õpetaja pädevusmudel (s.a.). Viimane on õpetajate toetamiseks koostatud Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri poolt kõiki pädevusi põhjalikult kirjeldav dokument (Kruusimägi, 2017; Kaasava õpetaja pädevusmudel s.a.).

Protseduur

Küsimustiku valmimise järel viidi läbi pilootuuring koolis, kus autor töötab, et testida küsimustiku sobivust. Sisulisi muutusi polnud vaja teha, kuid väikemate kohanduste tõttu kustutati pilootuuringu tulemused. Küsimustik asus Google Docs keskkonnas ja selle link saadeti valimisse sattunud koolide õppealajuhatajatele e-kirjaga. Vastused laekusid Google Docs keskkonda autorile automaatselt.

Küsimustiku alguses koguti infot vastanute taustaandmete kohta- vanus, sugu, töökogemus, haridus, õpitud eriala ja amet. Õpetaja töökoha nime ega suurust ei küsitud, et tagada vastaja anonüümsus. Lisaks koguti infot täienduskoolituse vajaduse ja rakendatavate tugisüsteemide kohta.

Andmete statistiline analüüs.

Andmeanalüüsi meetodite valiku aluseks olid uurimisküsimused. Andmetöötlus toimus tabelitöötlus programmiga Excel ja andmetöötluspaketiga IBM SPSS Statistics 24.

Küsimustikega kogutud andmed kodeeriti. Kasutades SPSS programmi vaadeldi ja analüüsiti kirjeldavat statistikat ning viidi läbi korrelatsioonanalüüs pädevusvaldkondade omavaheliste seoste leidmiseks. Kasutati Pearsoni korrelatsioonikordajat, mis sobib arvuliste andmete vahel lineaarse seose leidmiseks (Õunapuu, 2014). Õpetajate taustaandmete ja hinnangute vahelise seose leidmiseks ja mõjude suuruse hindamiseks viidi läbi dispersioonanalüüs. Isikuandmete, täienduskoolitusvajaduse ja tugisüsteemide kohta tehti ka protsentarvutused.

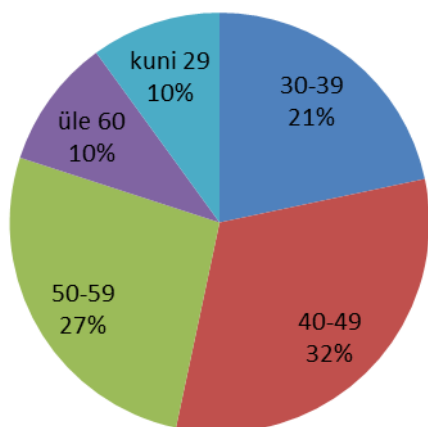
Andmeanalüüsiks leiti esmalt igale pädevusele antud hinnangute aritmeetiline keskmine tulemus, et määratleda kõrgemalt ja madalamalt hinnatud pädevused. Et uurida õpetajate taustaandmete seost pädevusele antud hinnangutega moodustati pädevusplakkide alaskoorid - liideti pädevustele antud hinnangud valdkondade kaupa.

Uurimistulemused

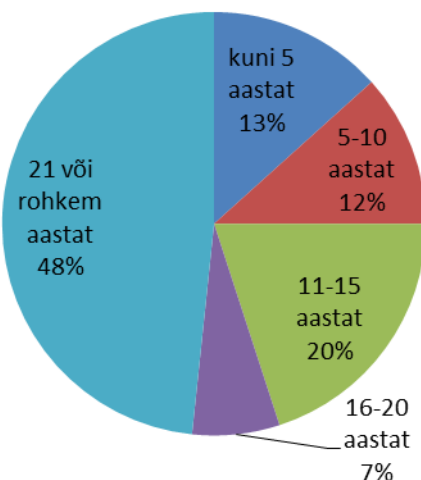
Õpetajate taustaandmed

Vanus ja töökogemus.

Eesti õpetajaskonda iseloomustab suur naiste ja kogenud õpetajate ning vähene noorte osakaal (Übius et al., 2013). Sama fakti tõestab ka antud küsimustiku vastajaskond. Küsimustikule vastanud 60-st õpetajast kuulusid 37% vanusegruppi 50-aastased ja vanemad, 10% õpetajatest olid alla 30-aastased. Uurimuses osalenud õpetajatest 48% olid koolis töötanud 21 või rohkem aastat ning vaid 8,3 % vastanuist olid mehed. Uuringus osalenud õpetajate vanuseline jaotus ja töökogemus on graafiliselt väljendatud joonistel 1 ja 2.



Joonis 1. Õpetajate vanus. $N=60$



Joonis 2. Õpetajate staaž. $N=60$

Haridus ja ametikoht.

Hariduse poolest oli 80,7% vastanutest pedagoogilise kõrgharidusega, 13% muu kõrghariduse ja õpetajakoolitusega ning ülejäänud õpetajad keskkoolihariduse ja õpetajakoolituse läbinud. Enim vastajaid on õppinud klassiõpetaja erialal ning töötab klassiõpetajana (29%). Teiste õppeainete õpetajad käsitletakse uurimuses ühtse rühmana kui aineõpetajaid, kuid nad jagunesid ainevaldkondade kaupa järgnevalt: võõrkeeled 17%, eesti keele ja kirjandus 7%, matemaatika 17%, kehaline kasvatus 7%, tehnoloogia ja kunstained 7%, sotsiaalsained 3%, loodusained 3%, õpiabi 10%.

Kõik õpetajad õpetavad või on õpetanud õpiraskustega õpilasi sh 53% õpetajatest lisaks ka lihtsustatud õppekava järgi õppivaid lapsi. 24% vastanuist õpetab kõigis kolmes kooliastmes, 15% vaid I kooliastmes, 14% I ja II kooliastmes, 35% II ja III kooliastmes ja 12% ainult III kooliastmes.

Uurimisküsimus 1. Kuidas hindavad õpetajad oma oskusi HEV õpilaste arendamiseks?

Küsimustiku skaalade kokkuvõtte.

Õpetajate antud hinnangud üksikutele väidetele summeeriti alaskaalade ehk valdkondade lõikes ning üldskaalana. Kogu küsimustiku maksimaalne üldskoor oli 110 punkti, Tartumaa õpetajate keskmine tulemus 78,07 (SH=15,52). Tabelis 1 on välja toodud alaskaalade ja üldskoori miinimum ja maksimumtulemused, aritmeetiline keskmine ja standardhälve.

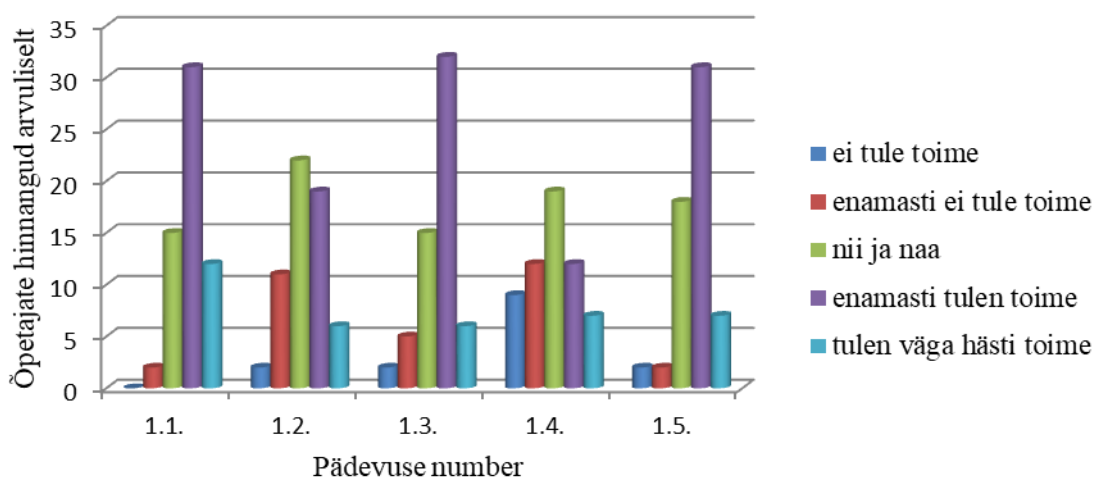
Tabel 1. *Õpetajate hinnangute skooride keskmised oma pädevustele HEV-õpilaste õpetamiseks.*

	Min	Max	K	SH
Õpi- ja õpetamistegevuse planeerimine	6	25	17,23	3,79
Õppimise ja arengu toetamine	18	55	40,02	7,84
Nõustamine ja mentorlus	4	20	14,47	3,44
Arendus-, loome ja teadustegevus	2	10	6,35	1,86
Üldskoor	33	110	78,07	15,52

Min- miinimum, Max- maksimum, K- keskmine, SH –standardhälve, N=60

Õpi- ja õpetamistegevuse planeerimine.

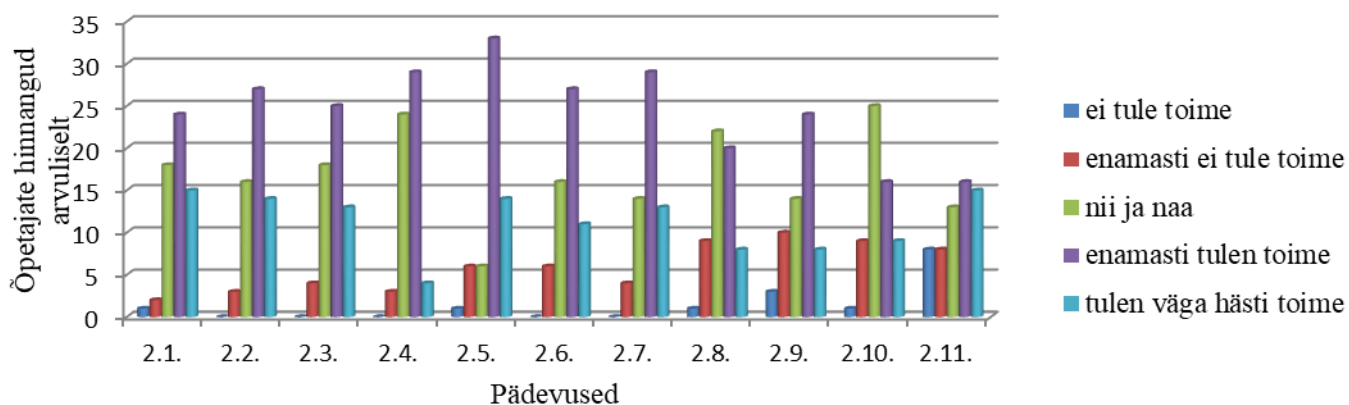
Õpetajate vastuste jaotuvus küsimustele õpi- ja õpetamistegevuste planeerimise kohta on toodud joonisel 3, kõikide valdkondade pädevused on kirjeldatud küsimustikus (vt Lisa 1). Maksimaalne võimalik skoor selles tööloigus oli 25 punkti, õpetajad hindasid oma oskuseid keskmiselt 17,23punktiga (SH(standardhälve)=3,79). Kõige kõrgema hindegaga sellest valdkonnast hindavad õpetajad enda pädevust *Tunnen ära haridusliku erivajaduse* ($K(\text{keskmine hinne})=3,88$ $SH=0,76$). Enim märkisid õpetajad, et ei tule toime või enamasti ei tule toime pädevustega: *Oman ülevaadet erivajadusega õppija toetamise protsessist* ($K=3,27$ $SH=0,99$) ja *Koostan koostöös teiste spetsialistidega käitumise tugikava* ($K=2,93$ $SH=1,23$).



Joonis 3. *Õpetajate hinnangute jaotuvus õpi- ja õpetamistegevuse planeerimise valdkonnas..*
N=60

Õppimise ja arengu toetamine.

Õpetajate hinnangute jaotuvus on esitatud joonisel 4. Valdkonna maksimaalne võimalik skoor on 55, Tartumaa õpetajate hinnangute keskmine on 40,02 (SH= 7,84). Kõrgeimalt hinnati pädevusi *Märkan õppijate erinevusi ja erivajadusi (nt õpistiilid, andekus, õpiraskused, kultuurilised eripärad)* ning kaasan vajadusel *õppija arengu toetamiseks kolleege, tugispetsialiste ja lapsevanemaid ning Analüüsin oma õpetamist ja kohandan tegevusi paindlikult lähtuvalt õppijate vajadustest*. Enim vastasid õpetajad, et ei tule toime või enamasti ei tule toime pädevustega *Oskan õppekava sisu, õppeprotsessi ja õppematerjale diferentseerida, et kaasata kõiki õppijaid ja arvestada erinevate vajadustega ning Kaasan õppijaid, lapsevanemaid, kolleege ja tugispetsialiste õpitegevusse, tagasisidesse ja hindamisse, kasutades erinevaid meetodeid*.

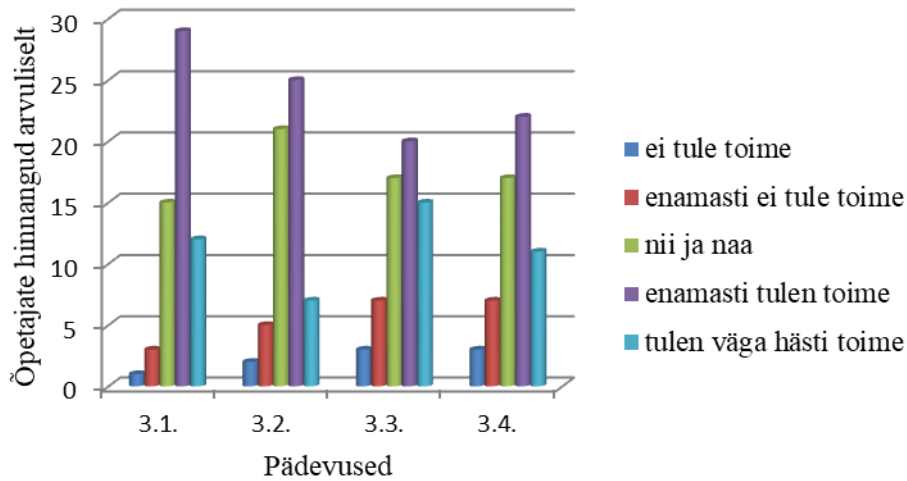


Joonis 4. Õpetajate hinnangute jaotuvus õppimise ja arengu toetamise valdkonnas. N=60

Nõustamine ja mentorlus.

Valdkonna pädevuste hindamisel on võimalik saada maksimaalselt 20 punkti. Tartumaa õpetajate keskmine hinnangute skoor oli 14,47 punkti (SH=3,44).

Küsitletud õpetajad tulevad antud valdkonna pädevustega enda hinnangul hästi toime. Kõige tugevama keskmise hindegaga hindavad õpetajad oskust *Toetan õppijat õpioskuste arendamisel ja teen koostööd tugispetsialistidega* (K=3,8, SH=0,7). Teistest oluliselt nõrgemat pädevust selles valdkonnas ei ilmnenud.

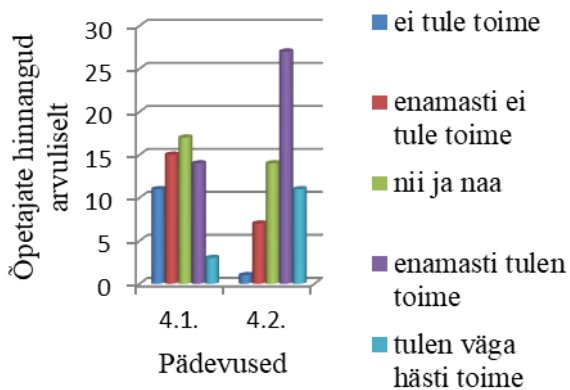


Joonis 5. Õpetajate hinnangute jaotuvus nõustamise ja mentorluse valdkonnas.

Arendus-, loome ja teadustegevus.

Valdkonna maksimaalne skoor on 10 punkti, Tartumaa õpetajate keskmine 6,35 punkti (SH=1,86).

Kahest pädevusest hindasid madalama keskmise hindegaga õpetajad oma oskust *Märkan õpivara puudusi ja teen organisatsiooni (aine)valdkonna juhtidele ettepanekuid õpivara kohandamiseks ja koostamiseks*. See oli ka kogu küsimustiku madalaima keskmise hinde saanud pädevus.



Joonis 6. Õpetajate hinnangute jaotuvus arendus- loome ja teadustegevuse valdkonnas.

Seosed küsimustiku alaskaalade vahel.

Õpetajate hinnangud oma oskustele olid valdkondade kaupa omavahel korrelatsioonis.

Korrelatsioonikordajad varieerusid vahemikus 0,54 kuni 0,87 ($p < 0.01$ kõikide puhul).

Alaskaalade ja üldskoori korrelatsioonikordajad olid vahemikus 0,72 kuni 0,98. Seosed skaalade skooride vahel on esitatud tabelis 2.

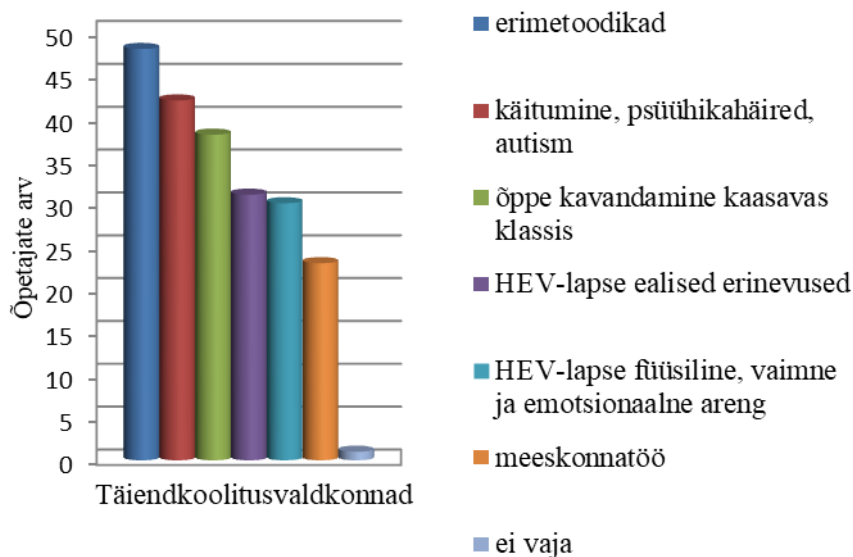
Tabel 2. *Küsimustiku alaskaalade-valdkondade omavahelised korrelatsioonid.*

	Õppimise ja arengu toetamine	Nõustamine ja mentorlus	Arendus-, loome ja teadustegevus	Üldskoor
Õpi- ja õpetamistegevuse planeerimine	0,82	0,74	0,54	0,89
Õppimise ja arengu toetamine		0,87	0,67	0,98
Nõustamine ja mentorlus			0,58	0,91
Arendus-, loome ja teadustegevus				0,72
Kõikide tulemuste puhul $p < 0,001$				

Uurimisküsimus 2. Missugust täienduskoolitust Tartumaa õpetajad enda arvates vajavad, et tööd HEV õpilastega efektiivsemaks muuta?

Täienduskoolituse vajaduse uurimiseks lähtusin Kutsestandardist (Kruusimägi et al., 2017) ja Kaasava õpetaja pädevusmudelist(s.a.) ning jaotasin vajalikud oskused 6 suuremasse valdkonda: erimetoodikad; õppe kavandamine kaasavas klassis; HEV lapse füüsiline, psüühiline, emotsionaalne, kõlbeline ja sotsiaalne areng; HEV õpilase ealised erinevused (sh kõne, taju, mõtlemise, loovuse arengu ja sotsiaalsete oskuste osas); käitumine, psüühikahäired, autism; meeskonnatöö.

Enim soovivad õpetajad saada täienduskoolitust erimetoodikate osas – 48 (81%) õpetajatest. Samuti peavad õpetajad väga vajalikuks koolitust valdkonnas – käitumine, psüühikahäired ja autism 42 (71%) õpetajat. Kõige vähem on õpetajad huvitatud meeskonnatöö alasest koolitusest 23 (39%). Joonisel 7 on graafiliselt välja toodud kui paljud õpetajad vajavad vastava valdkonna koolitust.



Joonis 7. Täienduskoolituse vajadus õpetajate hinnangul. $n=59$

Uurimisküsimus 3. Milliseid tugisüsteeme Tartumaa koolides rakendatakse ja milliseid õpetajad veel vajavad?

Küsimusele „Milliseid tugisüsteeme rakendatakse Teie koolis?“ antud vastused on esitatud protsentuaalselt tabelis 3. Õpetajad vastasid, et kõige paremini on kättesaadav eripedagoogi, logopeedi ja sotsiaalpedagoogi teenus. Kõik õpetajad, kes märkisid, et eripedagoogi teenust tema koolis ei rakendata, pidasid seda aga vajalikuks. Samuti töötab 95% õpetajatest koolides, kus koostatakse õpilastele individuaalset õppekava. Enim tuntakse vajadust psühholoogi teenuse, abiõpetaja ja eriklassi järele.

Sageli vajavad õpetajad vaid veidi nõustamist, et ise tuge vajava õpilasega toime tulla. 37 (62%) õpetajat töötavad koolis, kus õpetaja saab vajaduspõhist nõustamist, 15 (25%) õpetajat leidsid, et see oleks vajalik, kuid nende koolis seda ei pakuta. 13% õpetajatest ei märkinud seda vajalikuna. Valikusse ei kuulunud tugiisiku teenus, kuid selle vajaduse tõid vaba vastusena välja 7 õpetajat (12%).

Tabel 3. Tugisüsteemide rakendamine ja vajadus.

	Milliseid tugisüsteeme rakendatakse Teie koolis?		Milliseid tugisüsteeme on Teie arvates Teie koolis veel vaja?	
	%	N	%	N
Logopeediline abi	87%	52	8%	5
Eripedagoogiline abi	87%	52	13%	8
Abiõpetaja	28%	17	47%	28
Sotsiaalpedagoogi teenus	95%	57	2%	1
Psühholoogi teenus	50%	30	37%	22
IÕK	93%	56	0%	0
Käitumise tugikava	50%	30	22%	13
Eriklass	22%	13	42%	25
Õpetaja vajaduspõhine nõustamine	62%	37	25%	15
Muu			18% (12% tugiisik)	11(7)

Uurimisküsimus 4. Kuidas on seotud õpetajate töökogemus, vanus, ametikoht ja haridus ning arvamus oma eripedagoogiliste pädevuste kohta?

Käesolevale küsimusele vastuste saamiseks viisin läbi korrelatsioon- ja dispersioonanalüüsi. Tabelis 4 on esitletud korrelatsioonikordajad ja statistilise olulisuse määrad kõikide pädevusvaldkondade, töökogemuse, vanuse, ametikoha ja hariduse vahel .

Tabel 4. Korrelatsioonseosed eripedagoogiliste pädevuste ja õpetajate taustaandmete vahel.

		Staaž	Amet	Haridus	Vanus
Õpi- ja õpetamistegevuse planeerimine	Pearson r	0,003	-0,23	-0,06	-0,06
	P	0,98	0,08	0,66	0,67
Õppimise ja arengu toetamine	Pearson r	-0,04	-0,28*	0,05	-0,08
	P	0,76	0,03	0,71	0,54
Nõustamine ja mentorlus	Pearson r	-0,05	-0,42**	0,14	-0,11
	P	0,66	0,001	0,28	0,39
Arendus-, loome ja teadustegevus	Pearson r	0,15	-0,08	0,01	0,06
	P	0,241	0,537	0,973	0,64
Koguskoor	Pearson r	-0,01	-0,30*	0,04	-0,07
	P	0,92	0,02	0,75	0,58

*korrelatsioon on statistiliselt oluline tasemel 0,01 **korrelatsioon on statistiliselt oluline tasemel 0,05

Õpetajate pedagoogiline töökogemus ja vanus on omavahel tihedalt seotud $r=0,69$ $p<0,001$ (küsimustikus esitatud algsete rühmade vahel $r=0,85$ $p<0,001$), mille põhjal võib väita, et õpetaja elukutse valitakse enamasti kogu eluks ning ülikooli ja seejärel tööle asutakse vahetult pärast keskhariduse omandamist. Hinnanguid analüüsisin lähtudes õpetajate töökogemusest. 48,3% vastanuist olid töötanud õpetajana üle 21 aasta. Andmete võrdlemiseks jaotasin õpetajad kahte rühma- 1)staaž kuni 20 aastat ja 2) staaž üle 21 aasta. Korrelatsioon staaži ja õpetajate antud hinnangute vahel on nõrk. Algandmetes esitatud rühmade üldskoore võrreldes ilmnes siiski, et eristuvad kaks rühma. Kuni 5 aastase töökogemusega õpetajad hindasid üldjuhul oma oskuseid võrreldes kogu valimi keskmise skooriga nõrgemalt ning 5-10 aastat töötanud õpetajad kõrgemalt. Üldskoor $K=78,08$ (SH=, K (kuni 5a)=74,13 (SH=16,94) ja K (5-10a)= 81,00(SH= 11,87).

Ametikoha ja õpetajate hinnangute vahel leiti statistiliselt oluline seos. Klassiõpetajate ja aineõpetajate hinnangute statistilised näitajad on toodud tabelis 5. Dispersioonanalüüsi tulemusena ilmnes vahe klassi- ja aineõpetajate skoorides, mis on klassiõpetajatel kõrgem.

Statistiliselt oluline varieeruvuste vahe tuli välja teise pädevusvaldkonna (*Õppimise ja arengu toetamine*) skooris: $F(1, 59)=4,73$, $p=0,03$, ning *Nõustamine ja mentorluse* valdkonna skooris: $F(1, 59)=12,67$, $p=0,001$. Need valdkonnad mõjutasid ka üldskoori seetõttu ilmnes vahe ka selles: $F(1, 59)=5,64$, $p=0,02$.

Tabel 5. *Klassiõpetajate ja aineõpetajate antud hinnangute tulemused.*

		N	K	SH	Min	Max
Õpi- ja õpetamistegevuse planeerimine	Klassiõpetaja	17	18,59	3,20	10	22
	Aineõpetaja	43	16,70	3,91	6	25
	Kokku	60	17,23	3,79	6	25
Õppimise ja arengu toetamine	Klassiõpetaja	17	43,41	6,33	31	52
	Aineõpetaja	43	38,67	8,04	18	55
	Kokku	60	40,02	7,84	18	55
Nõustamine ja mentorlus	Klassiõpetaja	17	16,76	1,72	13	20
	Aineõpetaja	43	13,56	3,54	4	20
	Kokku	60	14,47	3,44	4	20
Arendus-, loome ja teadustegevus	Klassiõpetaja	17	6,59	1,54	3	9
	Aineõpetaja	43	6,26	1,98	2	10
	Kokku	60	6,35	1,86	2	10
Koguskoor	Klassiõpetaja	17	85,35	11,28	62	103
	Aineõpetaja	43	75,19	16,12	33	110
	Kokku	60	78,07	15,52	33	110

N- vastajate arv, K- aritmeetiline keskmine, SH- standardhälve, Max- maksimum, Min- miinimum

Arutelu

Käesolevas töös selgitati välja, millised on Tartumaa üldhariduskoolide õpetajate hinnangud oma oskustele HEV-õpilaste arendamisel ning täiendusõppe vajadus õpetajate endi

hinnangul. Uurimuse tulemustest selgus kokkuvõtvalt, et Tartumaa õpetajad hindavad oma pädevusi HEV-õpilastega toime tulla küllaltki kõrgelt. Õpetajad märkavad õpilaste erinevusi ja erivajadust, sellest lähtuvalt kohandavad õppematerjale ning oma tegevust. Vajadusel tehakse koostööd tugispetsialistidega. Uuritud koolides oli eripedagooge, logopeede ja sotsiaalpedagooge piisavalt, lisatuge soovitakse psühholoogide, abiõpetajate ja tugiisikute näol. Kuigi õpetajad tulevad enda hinnangul oskustega hästi toime, vajavad nad oma hinnangul siiski veel täienduskoolitust erinevates valdkondades.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada just Tartumaa õpetajate enda hinnangud oma eripedagoogilistele pädevustele. Enesetõhusus väljendab indiviidi hoiakuid ja uskumusi oma võimekusse teatud tegevuste sooritamisel (Bandura, 1994). Kuna õpetajad hindasid end ise ja pädevustega toimetulekut ei kontrollitud, siis võib ka öelda, et uuringus selgusid õpetajate hoiakud ja uskumused oma võimekusse HEV-õpilaste kaasamisel. Mitchell (2013) on analüüsinud ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni ja välja toonud 24 väärtust, oskust ja pädevust, mis on vajalikud HEV-õpilastega töötamiseks. Suures osas kattuvad need käesolevas uurimuses hindamiseks esitatud pädevustega. Mitchell toob välja, et edukaks kaasamiseks peab tavaõpetaja neid kõiki valdama heal tasemel (Mitchell, 2013). Uurimuses osalenud Tartumaa õpetajad on seega edukad kaasamisprotsessi läbiviijad. Eristusid vaid üksikud kutsestandardis esitatud pädevused, millele antud negatiivsete hinnangute („ei tule toime“ või „enamasti ei tule toime“) arv ületas positiivsete hinnangute arvu („enamasti tulen toime“ ja „tulen väga hästi toime“). Üks nendest oli- *Koostan koostöös teiste spetsialistidega käitumise tugikava*. Tulemus võib olla tingitud ka käitumise tugikava rakendamise vähesusest, mis on kinnitust leidnud ka Täkkeri (2010) bakalaureusetöös ning Pilli (2017) magistritöös st õpetajad ei ole käitumise tugikava koostamise juures olnud ega seda rakendanud ja seetõttu ka ei oska või ei taha kulutada selle koostamisele lisaressursse. (Täkker, 2010; Pill, 2017).

Teine eristuv pädevus- *Märkan õpivara puudusi ja teen organisatsiooni (aine)valdkonna juhtidele ettepanekuid õpivara kohandamiseks ja koostamiseks*. Oma hinnangul ei tule toime või vastasid „nii ja naa“ kokku 43 õpetajat (73% õpetajatest). Samas hindavad nad oma oskust kohandada õpivara, arvestades õppijate vajadusi, suhteliselt kõrgelt – 38 õpetajat (68%) tuleb sellega toime hästi või väga hästi. Seega ei kajasta antud pädevuse nõrgem tulemus väite esimest osa, sest kui õpetaja kohandab õpivara, arvestades õppija vajadusi, siis on ta järelikult märganud puudusi õpivaras.

Teise uurimisküsimusega taheti välja selgitada, missugust täienduskoolitust Tartumaa õpetajad enda arvates vajavad ja kuivõrd see seostub oma pädevustele antud hinnangutega.

TALIS-e uuringus selgus, et 2013. aastal on märkimisväärselt vähenenud nende õpetajate osakaal, kes tunnevad vajadust hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise alase enesetäiendamise järele (Übius et al., 2014). Siiski on vajadus veel küllaltki suur, mis ilmnes ka käesolevas uuringus- vaid 1 õpetaja märkis, et ei vaja täienduskoolitust. Sama uuringu (TALIS 2013) andmetel tunnetavad alla 30-aastased õpetajad suuremat vajadust erivajadustega õpilaste õpetamise ja käitumise alaste koolituste järele (Übius et al., 2014). Käesolevas uurimuses vanusegruppide vahelisi erinevusi ei ilmnenud.

Florian ja Becirevic (2011) on leidnud oma uurimuses, et Ida-Euroopas tehtavaid pingutusi valmistada ette kaasavaid õpetajaid, mõjutab nõukogude õpetajakoolitus. Käesoleva uurimuse küsimustikule vastajatest peaaegu pooled omasid pedagoogilist töökogemust üle 21aasta ja seega kindlasti ka nõukogude õpetajakoolitust. Tulemused näitasid, et töökogemusega vanus ei mõjutanud õpetajate hinnanguid ega koolitusvajadust. Autori arvates on hetkel kaasamine uus väljakutse nii kogunud, kui ka alustavale õpetajale ning õpetaja esmakoolituse mõju on veel väike. Ka Rieseri (2012) sõnul pannakse liialt suured lootused õpetajate esmakoolituse muutmisele ja uue õpetajate generatsiooni kasvatamisele, kuid oluline on ka täienduskoolitus.

Suurim täienduskoolitusvajadus ilmnes erimetoodikate osas. Kui võrrelda seda õpetajate hinnangutega oma pädevusele, selgub, et 57% õpetajatest tuleb toime või tuleb väga hästi toime pädevusega *Õpetan, lähtudes õppija eripärast, rakendan õpetamisel erinevaid meetodeid*. Blandul ja Bradea (2017) tõestasid oma uurimuses, et eripedagoogid on tavaõpetajatest empaatilisemad, omavad suuremaid oskuseid mitmekülgsede didaktiliste strateegiate valikul, samal ajal kui tavaõpetajad keskenduvad täiendõppel eelkõige erialaste oskuste täiendamisele. Nad rõhutavad, et õpetajad peavad täiendama oma professionaalseid, psühholoogilis-pedagoogilisi ja metoodilisi pädevusi (Blandul & Bradea, 2017). Lisaks enesetäiendusele koolitustel, on seega oluline ka abi otsida oma kooli spetsialistilt.

Samuti peavad Tartumaa õpetajad väga vajalikuks täienduskoolitust käitumise ja psüühikahäirete osas. Tartumaa õpetajate seas tuntakse kõige vähem vajadust meeskonnatöö alase koolituse järele. Samas selgub aga õpetajate hinnangutest, et suhteliselt madalaks hinnatakse oma oskust kaasata lapsevanemaid, kolleege, tugispetsialiste õppetegevusse, tagasisidesse ja hindamisse. Zagona, Kurth ja MacFarland (2017) on viinud läbi sarnase uurimuse ning leidnud, et tavaõpetajate hinnang oma koostööoskustele on tunduvalt madalam eriõpetajate omast ja seetõttu on madalam ka valmidus teha koostööd teiste spetsialistidega, vanematega (Zagona et al., 2017). Seega ilmnes siin mõningane vastuolu hinnangulise koolitusvajaduse ja õpetajate enda pädevustele antud hinnangute vahel.

Uuringu „Õpetaja täiendusõppe vajadused“ (2015) andmeil lähtub vaid 40 % õpetajatest enesehindamisel ja koolitusvajaduse analüüsil kutsestandardist. Küsimustikus oli täiendusõppe vajadus esitatud enne hinnatavaid pädevusi ja tõenäoliselt suurem osa õpetajaid sellele ka enne hindamise juurde asumist vastas. Seetõttu ei analüüsinud õpetajad ilmselt enne täiendusõppe vajaduse hindamist põhjalikult oma oskusi ning hiljem enda pädevustele antud hinnangud ei mõjutanud määratletud koolitusvajadust.

Kolmanda uurimisküsimuse vastusena selgus, et kuigi õpetajad tulevad oma hinnangul eripedagoogiliste pädevustega enamasti toime või väga hästi toime, vajavad nad kaasamisprotsessis siiski palju tuge. Tugispetsialistide kättesaadavus koolides pole viimase 10 aasta jooksul oluliselt parenenud. HaridusSilma andmetel oli Eestis õppeaastal 2008/09 logopeede ja eripedagooge 447 ja koolipsühholooge 196. Võrdluseks 2017/18 õppeaastal oli logopeede ja eripedagooge 465, koolipsühholooge 175 ja sotsiaalpedagooge 262 (Tugispetsialistide arv..., s.a.). Nagu on näha väljatoodud andmetest ja on selgunud erinevatest uurimustest (Kruusamäe, 2015; Haridusliku erivajadusega laps..., 2013), saadi ka käesolevas uurimuses kinnitust, et koolides töötab vähe psühholooge, kuid vajadus nende järele on suur.

Samuti vajavad õpetajad enda kõrvale abiõpetajat või õpilasele tugiisikut ning lisaks leiavad õpetajad, et tuge vajavad õpilased peaks olema võimalik paigutada eriklassi. Samas juhivad Florian ja Spratt (2014) tähelepanu, et kuigi õpetajad väidavad tihti, et neil ei ole teatud lastegruppide õpetamiseks vajalikke oskusi ja neid peaks õpetama spetsialistid, siis see positsioon takistab kaasav hariduse arengut. Kaasav pedagoogika nõuab, et õpetajad võtaksid vastutuse kõikide laste eest ja otsiksid vajadusel abi, mitte võtaksid seisukohta, et on olemas lapsi, keda nad ei saa või ei tohiks neid õpetada (Florian & Spratt, 2014). Ka Kall (2014) on jõudnud tulemuseni, et Eesti õpetajad peavad väga oluliseks tugispetsialistide olemasolu koolis kohapeal. Siin peitub ka ohumärk. Häidkind ja Oras (2016) leidsid, et võrreldes lasteaiaõpetajatega arvavad kooli õpetajad enam, et just tugispetsialistid vastutavad HEV-lapse arengu eest. Autorid tõdevad: „Koolides on tugispetsialiste rohkem, mistõttu võibki tunduda, et nemad ühiselt võtavad kogu vastutuse enda kanda.”(Häidkind & Oras, 2016 lk 74)

Viimase uurimisküsimusena selgitati välja, kuidas on seotud õpetajate töökogemus, vanus, ametikoht ja haridus ning arvamus oma eripedagoogiliste pädevuste kohta. Uurimistulemuste põhjal saab väita, et õpetajate taustaandmed ei avalda hinnangutele olulist mõju. Nagu varem mainitud, on kaasamine Eestis siiski küllaltki uus nähtus. Õpetaja töö ei ole enam vaid teadmiste edastamine ja õpitulemuste kontroll. Õpi- ja käitumisraskustega õpilasi on

tavakoolis alati olnud, kuid meetmed neile vajaliku hariduse andmiseks erinesid oluliselt tänapäevastest. Erinevates uuringutes (Übius et al., 2014; Õpetajate täiendusõppe vajadused, 2015) ei ole täheldatud õpetajate kompetentside erinevust tuleneval vanusest või staažist. Kaasav õpetaja peab tänapäeval võrdselt hästi õpetama nii edukalt edasi jõudvat last kui ka õpiraskusega õpilast. Eelistatud ei ole selles olukorras ei nooremad ega vanemad õpetajad. Nooremate õpetajate esmakoolitusel on pööratud rohkem tähelepanu hariduslikele erivajadustele ja erivajadusega õpilastega toimetulekule, seega algajatel õpetajatel on tugevam teoreetiline baas. Vanematel õpetajatel on aga kogemused erinevates olukordades toime tulla ja suur metoodiline baas, kuid sageli puuduvad teadmised hariduslike erivajaduste kohta, sest nendega seni tavakoolis tegeleda pole vajadust olnud. Autori arvates ei ilmnenu seetõttu ka erinevusi tulemustes kui võtta aluseks vanus ja pedagoogiline staaž.

Erinevused avaldusid aga aineõpetajate ja klassiõpetajate skoorides. Uurides esmase õpetajakoolituse õppekavasid, selgus, et enim eripedagoogilisi pädevusi arendavaid õppeaineid on just klassiõpetajate õppekavades. See on kindlasti üks olulisi põhjuseid, miks klassiõpetajad enda pädevusi kõrgemalt hindavad. Lisaks on tihti on klassiõpetaja esimene, kes peab märkama lapse erivajadust, sekkuma ja püüdma tuge pakkuda. Maakoolides on HEV-õpilasi õpilaste suhtarvult tavakoolis rohkem kui linnakoolides ja lisaks tuleb klassiõpetajal tihti tegeleda ka sotsiaalsete probleemidega. Eesti klassiõpetajaid võib kindlasti nimetada kaasavateks õpetajateks. Blandul ja Bradea (2017) tõestasid oma uurimuses, et kaasava hariduse õpetajad on empaatilisemad, omavad suuremaid oskuseid mitmekülgsed didaktiliste strateegiate valikul, samal ajal kui tavaõpetajad keskenduvad täiendõppel eelkõige erialaseid oskusi täiendama. Õpetajad peavad täiendama lisaks professionaalsetele, ka psühholoogilis-pedagoogilisi ja metoodilisi pädevusi.

Klassiõpetajad puutuvad HEV- õpilastega kokku rohkem ning eri valdkondades, kui aineõpetajad. Enamasti on II kooliastmesse jõudes õpilaste õpiraskused ületatud või määratud toimivad tugisüsteemid, sobiv õppekava. On tõestatud, et tegelik kokkupuude erivajadustega lastega on kutsekompetentside arenemise seisukohalt äärmiselt oluline (Florian & Spratt, 2014). Aineõpetajad ei pruugi nendega üldse kokku puutudagi, sest algklassides on juba raskused ületatud. Samuti ei pruugi kõikides õppeainetes erinevused üldse ilmned.

Takala (2010) väitel eeldab integratsiooni õnnestumine palju koos- ja eeltööd. „Kogu kooli personal peab olema valmis selleks, et kõik õpilased oleksid teretulnud nende kooli. Kui integratsioon õnnestub täiuslikult, ollaksegi kaasavas hariduses.“ (Takala, 2010, 16) . Õpetajate suhtumine ja hoiakud ning kooli sisekultuur kaasamise osas mõjutab kooli edukust antud valdkonnas. Erivajadustega õpilaste õpetamise suhtumises on saadud vastuolulisi

tulemusi Eha (2011) leidis, et noorema kooliastme õpetajad on positiivsemalt meelestatud. Boera, Pijlb ja Minnaert (2011 viidatud Häidkind & Oras, 2016 järgi) paljude uurimuste põhjal leidnud, et klassiõpetajate suhtumine on neutraalne või negatiivne. Ka Pill (2017) leidis, et õpetajate suhtumine emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamise suhtes on pigem negatiivsed. Nimante (2011) on oma ettekandes välja toonud, et õpetaja negatiivne suhtumine ja pädevuste puudumine on Lätis põhilised takistused kaasava hariduse rakendamiseks.

Schwab jt (2017) leidsid Austria ja Saksamaa õpetajaõppe tudengeid uurides, et veel ei ole olemas head hindamisvahendit HEV-õpilastega toimetuleku kohta, et teha rahvusvaheliselt kehtivaid järeldusi enesetõhususe ehk enda tööle antavate hinnangute kohta. Samas tõdesid nad, et võib kinnitada - mida kõrgem on motivatsioon seda paremaks hindavad tudengid enesetõhusust HEV-õpilastega toimetulekus. Eelnevat silmas pidades võib käesoleva uuringu tulemuste põhjal järeldada, et Tartumaa õpetajate motivatsioon HEV-õpilastega tegeleda on kõrge ja autori arvates on see väga tähtis tööroõmu säilitamiseks. Ka Wearmouth, Edwards ja Richmond (2000) rõhutavad, et on väga kerge on kritiseerida õpetaja õppetmeetodite valikut ja õpikeskonna organiseerimist, kuid hoopis tähtis on säilitada entusiasm ja kannatlikkus ning tagada õpetajate professionaalne areng kaasamiseks.

Uurimuse üheks nõrkuseks võib pidada seda, et ei ole teada, millised on õpetajate tegelikud kogemused, teadmised ja eesmärgid HEV-õpilaste õpetamisel ning kaasamisel üldiselt. Räisi jt(2016) uuringus ilmnis, et õpetajad toovad sageli välja vähesed kogemused HEV õpilastega töötamiseks ja sellest tingitud oskuste puudumise. Häidkind ja Oras (2016) leidsid, et lasteaegade ja koolide töötajate arvates võib kaasav haridus tähendada nii erinevate laste koosõpetamist, individuaalset lähenemist kui ka aktiivsust suurendavat tegevust. Seejuures ei saa väita, et nt koolijuhid mõistaksid kaasamist sarnaselt ja lasteaiaõpetajad omavahel sarnaselt. Käesolevas uurimuses võis seetõttu iga õpetaja hinnata oma pädevusi täiesti erinevast vaatenurgast, lähtudes enda arusaamast kaasamisele. Näiteks pädevust *Õpetan, lähtudes õppija eripärast, rakendan õpetamisel erinevaid meetodeid* hinnates saab meetodite valikul lähtuda sellest, kuivõrd kasutatavad meetodid toetavad kõigi laste koosõppimist või hoopis sellest kuivõrd meetodid toetavad iga lapse maksimaalset individuaalset arengut.

Värskelt avaldatud uurimuses leiavad ka Kruse ja Dederling (2018), et akadeemilises kirjanduses ei ole jõutud kaasamise mõistes ühisele määratlusele ja mistõttu võib väita, et õpetajad mõistavad kaasamist ja enda rolli selles väga erinevalt - kõik sõltub õpetajate kokkupuutest HEV-õpilastega, positsioonist, koolitüübist ja paljudest muudest faktoritest.

Kuigi käesolevas uuringus osalejad olid kõik rohkemal või vähemal määral HEV õpilasi õpetanud, ei ole teada selle tulemuslikkus.

Kink (2006) märgib õppe- ja kasvatusprotsessi ühe võtmeisikuks on õpetaja oma isiksuslike omaduste, professionaalsete teadmiste, oskuste ja hoiakutega. Kaasamisprotsess esitab õpetajatele kahtlemata suure väljakutse. Erinevate hariduslike erivajadustega laste koos õpetamine nõuab õpetajalt uusi oskusi nii õppetöö planeerimise, õppe läbiviimise, kui ka nõustamise valdkonnas. Uuringust selgus, et kuigi õpetajad tulevad oma hinnangul HEV-õpilaste edukaks kaasamiseks ja arendamiseks vajalike pädevustega toime, hindavad nad täienduskoolitusvajadust endiselt väga kõrgeks. Nii nagu Eesti õpetajaskond, nii leidis ka McIntyre (2009), et parim viis koolitada kaasavaid õpetajaid on ületada lõhe teooria ja praktika vahel ning teha koostööd koolidega. Õpetajad hindavad erinevate haridusprogrammide senist tõhusust madalalt. Haridus- ja Teadusministeerium on algatanud programmi „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid 2017-2020“, selles kavandatud tegevuste tulemusel on:

- haridusasutustes kujunenud ühiskonna ja õppijate ootustele ning vajadustele vastavat õpikäsitust toetav organisatsiooni kultuur
- parenenud on õpetajate kompetents ning täiendusõpe toetab kutseoskuste asjakohastumist
õpetajate õpetamispädevus pareneb ning tänu sellele parenevad õppijate õpitulemused
- õppemeetodid toetavad õppijate individuaalset arengut, kaasava hariduse põhimõtete rakendumist ja hariduslike erivajadustega laste paremat toimetulekut koolis kõigil haridustasemetel ja -liikides.

Antud programm ja teised haridusprogrammid pakuvad hea võimaluse edasiste uuringute korraldamiseks. Käesolevat magistritööd edasiarendusteks võiks uurida ka laiemalt Eesti õpetajate pädevusi kutsestandardist lähtuvalt ning jätkuuringutega erinevate haridusprogrammide mõju õpetajate pädevustele ja enda hinnangutele nende kohta. Samuti tuleks uurida kuivõrd on õpetajad programmidest teadlikud ja mil määral see vähendab õpetajate täienduskoolitusvajadust.

Piirangud

Antud magistritöö valim oli väike ja Tartu maakonna keskne, samuti ei kaasatud uurimusse linnakoole. Seetõttu ei saa käesoleva uuringu tulemusi üle kanda Eesti õpetajate üldkogumile. Arvestada tuleb, et antud uuringus analüüsiti vaid õpetajate enda antud hinnanguid. Pole kontrollitud, kas õpetajate antud hinnangud enda pädevusele on adekvaatsed ja kas õpetajad süvenesid väidete sisusse. Uurimuse puuduseks võib lugeda ka küsimustiku koostamisel liigset üldistatust. Pädevused olid liiga üldsõnalised ja hõlmasid sageli mitut tegevust/oskust.

Tänuõnad

Täna kõiki õppejuhte, kes minu küsimustiku õpetajatele edastasid ning õpetajaid, kes vastasid küsimustikule.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva lõputöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud allikad

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* 4, 71-81). New York: Academic Press
- Blandul, V. C. & Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special/inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*. 75 (4), 335-344.
- Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded (2013). *Riigi Teataja I 2013*, 5. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005>
- Eesti Vabariigi haridusseadus (2018). *Riigi Teataja I 22.01.2018*, 4. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/123032015254?leiaKehtiv>
- Eha, P. (2010). Õpiabisüsteemide rakendamine ja õpetajate hoiakud Järvamaa põhikoolides. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agenduur (s.a.) Külastatud aadressil: <https://www.european-agency.org/country-information>
- Florian, L. (2011). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*. 40, 369-386
- Florian, L. & Becirevic, M. (2011). Challenges for teachers' professional learning for inclusive education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States. *Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*. 41: 371
- Florian, L. & Spratt, J. (2014). Developing and using a framework for gauging the use of inclusive pedagogy by new and experienced teachers. C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *International Perspectives on Inclusive Education: 3. Measuring inclusive education*. 263–278. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Graham, L. J. & Jahnukainen, M. (2010). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy* 26, 263-288
- Hariduslike erivadustega õpilaste õppekorralduse kontseptsioon (2013).

Külastatud aadressil <http://erut3m.havike.eenet.ee/hev/wp-content/uploads/2014/02/HEV-%C3%B5oilaste-%C3%B5ppekorralduse-kontseptsioon.pdf>

Haridus- ja Teadusministeerium (2018a). *Hariduslike erivajadustega õpilase toetamine*. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadusega-opilaste-toetamine>

Haridus- ja Teadusministeerium (2018b). *Kutse andmine*. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja-ja-koolijuht/kutse-andmine>

Häidkind, P. & Oras, K. (2016) Kaasava hariduse mõiste ja õpetaja väljakutsed lasteaedades ning esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4 (2) 60-88.

Juhendmaterjal lapse/õpilase individuaalse arengu toetamiseks.(s.a.)

Külastatud aadressil https://www.hev.edu.ee/get/330/Individuaalsuse_kaart.doc

Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel. (2009). A. Watkins (Toim), *Soovitused poliitikakujundajale*. Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur
Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf

Kaasava õpetaja pädevusmudel ja selle rakendamine (2012). Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. Odense, Taani.

Kall, K. (2014). Õpetajate enesetäiendamine. Ü. Übius, K. Kall, K. Loogma, & M. Ümarik (koost.), *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused* (lk 64–90). Tallinn: Innove. Külastatud aadressil http://uuritud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/TALIS/TALIS2013_Eesti_raport.pdf

Kangro, T. (2013). Teeme endale selgeks, mis on kaasav haridus. Puutepunktid 16 (lk 3)

Karlep, K. (2015). Kaasamisega kaasnevad probleemid. *Eripedagoogika*, 46, 40–74

Kink, T. (2006). Haridusasutuse areng ja võtmerollide muutused. Uibu, K. (Toim) Avatud kool ja tõhus õppimine (lk 7-18).Tartu: TÜ Kirjastus.

Kruse, S. & Dederling, K.(2018) The Idea of Inclusion: Conceptual and Empirical Diversities in Germany. *Improving Schools*, 21 (1), 19-31

- Kruusimägi, T. et al. (2017). Kutsestandard *Õpetaja tase 7*. Külastatud aadressil <https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10640621/pdf/opetaja-tase-7.6.et.pdf>
- Kruusamäe, R. (2015). Kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidelehariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne-Virumaa koolides(magistritöö). Tartu Ülikool, Tartu.
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (toim.) (2009). Indikaatorid – kaasava hariduse edendamiseks Euroopas, Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.
- Mitchell, D. (2010). Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs. Külastatud aadressil: https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf
- Mitchell, D. (2013). Proposed values, knowledges and skills sets for educators working in inclusive settings with learners with diverse educational needs. *Special Education*. No. 2 (29), 145-151
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teacher Education for Inclusive Education , Teaching and Teacher Education vol25 nr4:602-608*
- Mägi, E., & Haljaste, A. (2001). Tavakoolide õpetajate suhtumine kõigi laste koos õpetamise ja nende oskused erivajadustega laste õpetamisel tavaklassis. *L. Talts (koost.), Algkooliõpilase arenguvõimalusi Eesti erinevates piirkondades. Algõpetuse aktuaalseid probleeme, 10 (lk 31–37)*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Nimante, D. (2011). Ettekanne 12.04.2011 Inclusive education Latvian context <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive-education-in-the-Latvian-context.pdf>
- Opertti, R. & Brady, J. (2011) Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. *Prospects 41:459–472*

Pedaste, M. et al. (2013). Kutsestandard *Õpetaja tase 7*. Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494558/pdf/opetaja-tase-7.5.et.pdf>

Pill, A. (2017). Alklasside õpetajate hoiakud emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamise ning käitumise tugikava koostamise ja rakendamise suhtes. Magistritöö, Tartu Ülikool.

Poom-Valickis, K., & Loogma, K. (2009). Õpetajate enesetäiendamine. K. Loogma, V-R. Ruus, L. Talts, & K. Poom-Valickis (koost.), *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine*. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus. Külastatud aadressil http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/TALIS/TALIS_Eesti_2008_aruanne.pdf.

Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid 2017-2020. (2017). Haridus ja teadusministeerium. Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/1_programm_padevad_ja_motiveeritud_opetajad_ning_haridusasutuste_juhid_2017-2020_eelnou_1.pdf

Põhikooli ja gümnaasiumiseadus (2018). *Riigi Teataja I 22.01.2018, 3*. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>

Rieser, R. (2012) *Implementing Inclusive Education. A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, London: Commonwealth Secretariat.

Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S. L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport*. Külastatud aadressil: <http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/P%C3%B5hiraport-final.pdf>

Sommer, V. (2017a). Kaasav haridus Soome kolmeastmelise eripedagoogikasüsteemi näitel: eeskujuga ja võimalused Eesti jaoks. Magistritöö, Tallinn: Tallinna Ülikool.

Sommer, V. (2017b, 8.dets). Soome süsteem aitab nii õpilast kui ka õpetajat. *Õpetajate leht*, lk 5.

Schwab, S., Hellmich, F. & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs* 17 nr 3:205–217

Zagona, A. L., Kurth, J.A. & MacFarland, S. Z. C. (2017). Teachers' Views of Their Preparation for Inclusive Education and Collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40 (3), 163-178

Takala, M. (2010). Inkluisio, integraatio ja segregatio. *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus.

Täkker, G. (2010). Käitumise tugikavade rakendamine Eesti üldhariduskoolides. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Tuge vajavate õpilaste õppekorralduse muutmine (s.a.) Külastatud aadressil:
https://www.hm.ee/sites/default/files/hev_infomaterjal.pdf

Tugispetsilistide arv (s.a.) Külastatud aadressil: https://www.haridussilm.ee/?leht=opetajad_1

Õpetajakoolituse õppekavad (2017). Külastatud aadressil:
<https://www.pedagogicum.ut.ee/et/opetajakoolitus/opetajakoolituse-oppekavad-tartu-ulikoolis>

Õpetajate täiendusõppe vajadused (2015). Balti Uuringute Instituut. Uuringu lõpparuanne. Külastatud aadressil:
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/45196/Opetaja_taiendoppe%20vajadus.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Õppekava ja –ained (2017). Külastatud aadressil:
<http://www.tlu.ee/et/opingud/Oppeinfo/oppekava-ja-ained>

Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Külastatud aadressil:
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special need education. Külastatud aadressil: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*.

Tallinn: Innove. Külastatud aadressil http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/TALIS/TALIS2013_Eesti_raport.pdf.

Ühispöördumine kaasava hariduse teemal.(2017,12.dets). *Õpetajate leht*, lk 11.

Üldharidusprogramm. (s.a.). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/6_uldharidusprogramm_2018-2021.pdf

ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon ja puuetega inimeste õigused Eestis. (2013). Eesti puuetega inimeste koda.

Wearmouth , J., Edwards,G. & Richmond, R. (2000). Teachers' professional development to support inclusive practices. *Journal of In-Service Education*, 26 (1), lk 49-61

LISA 1. Küsimustik

Tartumaa õpetajate hinnangud oma oskustele HEV õpilaste arendamisel.

Lugupeetud õpetaja!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika magistriõppe üliõpilane ja Võnnu Keskkooli eripedagoog Ene Runno. Koostan magistritööd teemal "Tartumaa õpetajate hinnangud oma oskustele HEV õpilaste arendamisel." Minu töö eesmärk on välja selgitada, kuidas hindavad õpetajad oma oskusi HEV õpilaste arendamiseks ja milliste tegevusnäitajate osas vajatakse täienduskoolitust ning tugisüsteemide abi. Palun Teil hinnata oma oskusi ja koolitusvajadust ning vastata allolevale küsimustikule.

Antud küsimustikus käsitlen HEV õpilastena õpiraskustega ja intellektipuudega (LÕK lihtsustatud õppetaseme järgi õppivad õpilased) õpilasi.

Küsitlus on anonüümne ning kogutud andmeid kasutatakse vaid üldistatud kujul teaduslikel eesmärkidel.

Ette tänades

Ene Runno.

enerunno@gmail.com

Palun märkige oma vanus

- kuni 29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- üle 60

Palun märkige oma sugu

- naine
- mees

Kui pikk on Teie pedagoogiline staaž?

- kuni 5 aastat
- 5-10 aastat
- 11-15 aastat
- 16-20 aastat
- 21 või rohkem aastat

Milline on Teie haridus?

- pedagoogiline kõrgharidus
- muu kõrgharidus ja õpetajakoolitus
- keskharidus ja õpetajakoolitus

Muu:

Millise eriala olete lõpetanud? _____

Millis(t)e aine(te) õpetajana Te töötate? _____

Märkige, milliseid vanuserühmi õpetate.

- 1.-3. klass
- 4.- 6. klass
- 7.-9. klass

Olen õpetanud/ õpetan praegu

- õpiraskusega õpilasi
- lihtsustatud õppekava järgi õppivaid õpilasi

Millisetes alltoodud valdkondades vajaksite Te täiendkoolitust, et tegeleda efektiivsemalt HEV õpilastega?

- erimetoodikad
- õppe kavandamine kaasavas klassis
- HEV lapse füüsiline, psüühiline, emotsionaalne, kõlbeline ja sotsiaalne areng
- HEV õpilase ealised erinevused (sh kõne, taju, mõtlemise, loovuse arengu ja sotsiaalsete oskuste osas)
- käitumine, psüühikahäired, autism

- meeskonnatöö
- ei vaja täiendkoolitust
- Muu: _____

Tugisüsteemide rakendamine

Märkige kõik tugisüsteemid, mida Teie koolis rakendatakse ja milliseid veel vajate.

	Milliseid tugisüsteeme rakendatakse Teie koolis?	Milliseid tugisüsteeme on Teie arvates Teie koolis veel vaja?
logopeediline abi		
eripedagoogiline abi		
abiõpetaja		
sotsiaalpedagoogi teenus		
psühholoogi teenus		
IÕK		
käitumise tugikava		
eriklass		
õpetaja vajaduspõhine nõustamine		
Muu		

Kui vastasite eelmise küsimuse juures "muu" siis nimetage, milliseid tugisüsteeme lisaks veel vajate?

1. Õpi- ja õpetamistegevuse planeerimine.

Märkige järgnevasse tabelitesse, kuidas hindate oma oskusi antud tegevusnäitajate osas, skaalal 1-5. Skaala väärtus 1- ei tule toime, vajan palju abi ja suunamist, 2- enamasti ei tule toime, 3-nii ja naa, 4- enamasti tulen toime 5 -tulen väga hästi toime,

1.1. Tunnen ära haridusliku erivajaduse.

1.2. Oman ülevaadet erivajadusega õppija toetamise protsessist

1.3. Koostan koostöös teiste spetsialistidega IÕK

1.4. Koostan koostöös teiste spetsialistidega käitumise tugikava.

1.5. Valin õpieesmärkide saavutamiseks HEV õppijatega arvestava õppekava ja IKT vahendid.

2. Õppimise ja arengu toetamine

2.1. Õpetan, lähtudes õppija eripärast, rakendan õpetamisel erinevaid meetodeid.

2.2. Analüüsin oma õpetamist ja kohandan tegevusi paindlikult lähtuvalt õppijate vajadustest.

2.3. Rakendan koostöös teiste spetsialistidega vajadusel individuaalset õppekava, käitumise tugikava.

2.4. Tunnen ära konflikti, leian tõhusaid lahendusi.

2.5. Märkan õppijate erinevusi ja erivajadusi (nt õpistiilid, andekus, õpiraskused, kultuurilised eripärad) ning kaasan vajadusel õppija arengu toetamiseks kolleege, tugispetsialiste ja lapsevanemaid.

2.6. Arendan õppijate õpi- ja sotsiaalseid oskusi, kasutades rühmapõhiseid ja individuaalseid õppevorme.

2.7. Motiveerin õppima, pakkudes elulisi jõukohaseid õppeülesandeid ja luues eduelamuse igale õppijale.

2.8. Oskan õppekava sisu, õppeprotsessi ja õppematerjale diferentseerida, et kaasata kõiki õppijaid ja arvestada erinevate vajadustega.

2.9. Rakendan süsteemselt erinevaid õppimist toetavaid tagasiside ja hindamise viise, lähtudes õppija eripärast.

2.10. Kaasan õppijaid, lapsevanemaid, kolleege ja tugispetsialiste õpitegevusse, tagasisidesse ja hindamisse, kasutades erinevaid meetodeid.

2.11. Kavandan ja viin läbi lapsevanemate koosolekuid.

3. Nõustamine ja mentorlus

3.1. Toetan õppijat õpioskuste arendamisel ja teen koostööd tugispetsialistidega.

3.2. Oskan hinnata ja seejärel arendada õppijate oskust õppida;

3.3. Viin läbi õppija arengu toetamisele suunatud vestlusi, vajadusel kaasan tugispetsialiste

3.4. Nõustan lapsevanemat õpitegevustega seonduvates küsimustes, vajadusel kaasan tugispetsialiste.

4. Arendus-, loome- ja teadustegevus.

4.1. Märkan õpivara puudusi ja teen organisatsiooni (aine)valdkonna juhtidele ettepanekuid õpivara kohandamiseks ja koostamiseks;

4.2. Kohandan õpivara, arvestades õppijate vajadusi.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ene Runno (30.10.1979)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose Tartumaa õpetajate hinnangud oma oskustele hariduslike erivajadustega õpilaste arendamisel,

mille juhendaja on Evelyn Kiive,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil,

sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

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

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

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

Tartus, 15.05.2018