

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: Koolieelse lasteasutuse pedagoog

Kerda Ledis

LASTEAIAÕPETAJATE HINNANGUD ENDA KOMPETENTSILE ERIVAJADUSTEGA  
LASTE ARENDAMISEL  
magistritöö

Juhendaja: Haridusteaduste nooremteadur Liina Malva

Tartu 2019

## Resümee

Iga laps on eriline ning väärrib teistega võrdväärset kohtlemist. Koolieelne iga on erivajaduste märkamiseks ja sekkumiseks kriitiliselt oluline aeg. Erivajadustega laste arendamiseks sobivate tingimuste loomise eest vastutab lasteaias õpetaja, kes vajab selleks spetsiifilisi teadmisi eripedagoogikast ning tundma lasteaias sagedamini esinevate erivajaduste liike ja nende sisu. Kuigi kõige efektiivsemalt saab erituge vajavaid lapsi arendada meeskonnatöös, siis tugispetsialistide puuduse tõttu jääb tõsist abi vajava lapse areng sõltuma õpetajast ja tema eripedagoogilisest pädevusest. Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada lasteaiata- ja sobitusrühma õpetajate hinnangud enda teadmiste ja oskuste erivajadustega laste arendamiseks. Täiendavalt uuriti, milliste erivajaduste kohta soovivad nad õpetamismeetodite ja eripärade kohta juurde õppida. Lisaks analüüsiti, kas õpetajate hinnangutes oma teadmiste ja oskuste ning koolitussoovile esines olulisi erinevusi vastavalt pedagoogilisele tööstaažile, haridustasemele ning erivajadustega laste rühmas olemasolule. Uurimuses osales 164 õpetajat lasteaedadest üle Eesti. Valdavalt hindasid õpetajad oma teadmisi ja oskusi sagedasemate erivajaduste puhul keskpäraseks, mistõttu on suuremal osal vastanud õpetajatel soov erivajaduste liikide, õpetamismeetodite ja eripärade kohta juurde õppida. Erineva tööstaaži ja haridustasemega õpetajate hinnangutes oma teadmiste ja oskuste tuli välja ainult kahe erivajaduse puhul. Kakskeelsus on erivajadus, mille kohta andsid 11-15 aastase tööstaažiga oma teadmiste ja oskuste kõige kõrgemaid hinnanguid ning andekate laste arendamiseks hindavad bakalaureusekraadiga õpetajad oma teadmisi ja oskusi kõige paremaks. Uurimistulemuste põhjal selgus, et lühema tööstaažiga õpetajatel on soov oma eripedagoogilisi teadmisi täiendada suurem kui pikemalt lasteaias töötanud õpetajatel.

## Abstract

Each child is unique and deserves management of equal value. Pre-school age is the time critically important for noticing special needs and intervention. In kindergarten a teacher is responsible for creating suitable conditions for the development of children with special needs. For the task they need specific knowledge on special education, most common forms of special needs and their nature in kindergarten level. Although the most effective way of developing children with special educational needs is teamwork, the lack of supporting specialists leaves the child's development on the shoulders of their teachers and his/her competence on special education. The aim of this master thesis was to clarify how kindergarten teachers of common groups and adaptation groups evaluate their knowledge and skills for developing children with special educational needs. There was also a further inquire on special educational needs and teaching methods teachers would like to learn more about. In addition it was analysed whether there is a difference between teachers' evaluation of their knowledge and needs for schooling comparing their pedagogical working experience, educational level and the existence of children with special educational needs in their group. 164 kindergarten teachers from all over Estonia participated in the inquiry. Most teachers marked their knowledge and skills on most common special needs as tolerable. Therefore most of the teachers would like to continue studying about the forms of special needs, teaching methods and peculiarities. Differences in evaluation teachers' skills and knowledge according to their working experience and educational level only appeared considering two special needs. Bilingualism is an area of special need teachers with 11-15 years of working experience evaluated their knowledge the highest. Teachers who have acquired Bachelor's degree evaluated their knowledge on the development of talented children the highest. The research showed that the teachers with less pedagogical working experience are more interested in complementing their knowledge on special education than those with more experience.



## Sissejuhatus

Koolieelse lasteasutuse seaduse 1. peatüki § 3 lõige 1 järgi on koolieelse lasteasutuse põhiülesanne lapse ealisi, soolisi, individuaalseid vajadusi ja iseärasusi arvestades luua võimalused ja tingimused tervikliku isiksuse kujunemiseks, kes on sotsiaalselt tundlik, vaimselt erk, ennastusaldav, kaasinimesi arvestav ja keskkonda väärtustav. Tingimuste loomise eest vastutab lasteasutuse pidaja koos direktoriga, õppe- ja kasvatustegevuste tulemuslikkuse eest aga pedagoogid. Õpetaja kompetentsnõuded ja roll on ajas muutunud, eriti seoses kaasava hariduse rakendamisega meie lasteaedades ja koolides. Hariduslike erivajadustega laste osakaal koolieelsetes lasteasutustes 2017/2018 õppeaastal oli 17% (Haridus- ja teadusministeerium, 2018). Kui lisada HEV laste määratlusse ka need lapsed, kelle erivajaduseks on märgitud üksnes „Eesti keelest erineva koduse keelega täiendavat tuge vajav laps“, suureneks näitaja 20%-ni. 2012. aastal oli aga erivajadustega laste osakaal lasteaedades Eesti Hariduse Infosüsteemi ja Sotsiaalministeeriumi andmetel 11%. Märkatav tõus ning tõsiasi, et lasteaedades on ka palju diagnoosimata erivajadustega lapsi, tõstatab küsimuse, kas lasteaiaõpetajad suudavad täita kaasava hariduse eesmärke ning omavad piisavat ettevalmistust, et kaasata erivajadustega õppijaid tavaharidussüsteemi ning täita kõiki tingimusi, mida sätestab koolieelse lasteasutuse seadus ja õpetaja kutsestandard.

Õpetajat peetakse lasteaia kriitiliselt tähtsaks spetsialistiks. Rahulolu, tunnustus ja kompetents on õpetaja puhul need võtmefaktorid, mis aitavad arendada professionaalset identiteeti. Eriti kehtib see kõrgetasemelise ja kaasava alushariduse puhul (Nislin, Paananen, Repo, Sajaniemi & Sims, 2016). Lasteaiaõpetaja professionaalsuse mõtestamise olulisuse tingivad kontekstuaalsed muutused Eesti alushariduse süsteemis, sealhulgas kaasava hariduse rakendamise lasteaedades (Peterson, 2012). Elukestev õpe ja pidev arenguvajadus on osa õpetaja igapäevaelust. Õpetaja professionaalse arengu toetamiseks on loodud kutsestandardid, mis on vajalikud eneseanalüüsiks, koolitusvajaduste väljaselgitamiseks, olemasolevate teadmiste ja oskuste väärtustamiseks ning karjääri planeerimiseks (Õpetaja kutsestandardid, s.a.). Seda on hea võtta aluseks enda kompetentside hindamiseks, sest kutsestandard kirjeldab ka õpetajatele vajalikke eripedagoogilisi kompetentse.

Eesmärgipärase tegevuse realiseerimine nõuab õpetajalt lapse arenguvajadustest ja erivajadustest lähtuvat kavandamist ja tegevuste läbiviimist. Õppe- ja kasvatustegevuse aluseks on lapse arengu hindamine (Õun & Nugin, 2017). Mõnikord erinevad lapsed üksteisest sedavõrd, et nende arenguvajadusi on keeruline rahuldada nii nagu harjutud tegema tavakeskkonnas (Häidkind, 2008). Kaasava hariduse põhimõtteid arvesse võttes aga

peavad lasteaias töötavad õpetajad selle kõigega hakkama saama. Kui õpetaja pole piisavalt kvalifitseeritud, et laste erivajadusi tunda ja arengu iseärasusi hinnata, on kaasava hariduse põhimõtete rakendamine lasteaias õpetajale suureks väljakutseks (Zhu, Li & Hsieh, 2017). Õpetaja vajab lisaks üldpedagoogikale, kust kujuneb arusaam, mida tähendab väikse lapse areng ning kuidas saab õpetaja sellele kaasa aidata, ka teadmisi eripedagoogika valdkonnast ning sellega seotud õpetaja töö eripäradest (Häidkind, 2013). Eriti oluline on õpetaja roll erivajadustega laste arengus, kes vajavad enam tuge, tähelepanu, suunamist, mõistmist ja hoolivust (Viigand, Arov & Lember, 2016).

Uurimustöö teema valik kasvas välja hetkel lasteaedades leiduvast olukorrast, kus erivajadustega lapsi on rühmades palju. Tekib küsimus, kas lasteaias töötavad õpetajad on selliseks olukorraks piisavalt ette valmistunud ja omavad teadmisi, millele toetudes täita seadusest tulenevaid nõudmisi kaasava hariduse osas? Sellest tulenevalt on vaja välja selgitada, kuidas õpetajad ise oma valmisolekut hindavad, et pakkuda kõigile lastele kvaliteetset ning arengupotentsiaalile ja võimetele vastavat alusharidust.

### **Teoreetilised lähtekohad**

Koolieelne eripedagoogika on tänapäeval üha suurem osa alusharidusest. Enam ei ole küsimus, kas erivajadustega lapsi teiste hulka kaasata, vaid kuidas seda teha võimalikult tõhusalt (Häidkind, 2013). Õpetaja töö on keerukas ja kompleksne, sest õpetamine ja hariduskontekst muutuvad pidevalt. Nii on ka erivajadustega õppijate kaasamise temaatika üha suurema tähelepanu all (Timoštšuk, Ugaste & Mets-Alunurm, 2018). Õpetajate erivajaduste alane ettevalmistus võib piirduda paari loenguga üldiste õpingute raames ning arvestades hariduslike erivajaduste mitmekesisust, on võimatu, et vastlõpetanud õpetaja tunneks end kõigi erisustega tegeledes kindlalt. Õpetajakoolitus suudab healjuhul pakkuda kaasavat haridust soosivaid hoiakuid ning alusteadmisi (Häidkind, 2017). Ebapiisava koolituse tagajärjel astuvad praktikandid lasteaeda tööle omamata piisavalt teadmisi ja oskusi, et tulla toime igapäevaste väljakutsete ja nõudmistega, mida esitab töö kaasavas rühmas. Õpetajatel võib puudu olla nii enesekindlusest kui ka põhioskustest, mida on vaja erivajadustega laste mõistmiseks ja toetamiseks (Thompson, 2010). Sealhulgas on õpetajal ka väga oluline roll kogu integratsiooni positiivseks sujumiseks erivajadustega laste ja tavalaste vahel (Vuran, 2014).

Mis on arenguline erivajadus ja hariduslik erivajadus? Arenguline erivajadus viitab õppimisprobleemidega lastele, kelle puue takistab või raskendab õppimist samal tasemel

omavanuste lastega (Children with special...). „Tänapäeval mõistetakse erivajadustena väga laia spetsiifiliste vajaduste ringi. Erivajadus on kõik see, mis tingib vajaduse muuta või kohandada keskkonda, et indiviid saaks oma arengupotentsiaalile vastavalt tegutseda ja areneda“ (Häidkind, 2008, lk 198). Kui erivajadused ilmnevad enne kooliiga, on need arengulised erivajadused, koolieas aga hariduslikud erivajadused (Kõrgesaar, 2002). Erivajadustega lastel on samasugused õigused ja kohustused, kaasava hariduse kontekstis arenevad ja kasvavad nad tavarühmas, me ei eralda neid teistest lastest. Erivajadustega lapse arengu toetamise põhimõtted koolieelses lasteasutuses määratleb koolieelse lasteasutuse seadus ja koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. Arengulise erivajadusega lapsele üldrühma tingimustes vajalike tingimuste loomise ja süsteemse abistamise eest vastutab lasteaia direktor (Käesel, 2014). Keeruliselt käituv laps kollektiivis tähendab kokkuvõttes siiski koostööd kõiki poolt vahel. See on meeskonnatöö, milles võimaluse korral osalevad lapse rühma õpetajad, liikumis- ja muusikaõpetaja, logopeed, õpetaja abi, juhtkonna esindaja ja lapse seaduslikud esindajad. Lasteaias ei aita õpetajat see, kui keskendutakse diagnoosile ning sellele, mida antud olukorras ei saa teha. Tuleb leida lahendusi ja aidata lapse arengut sellega, et selgitada välja, mis funktsioon on lapsel häiritud ja lasteaia tasandil probleemiga tegeleda (Käesel, 2014). Lapse aitamise ja arendamise efektiivsus sõltub sellest, kui tema vajadusi hästi tuntakse ja arengut regulaarselt hinnatakse (Veisson, 2008). Kui tavarühm ei ole vaatamata pingutustele lapsele piisavalt sobiv arengukeskkond, tuleb leida järgmised võimalikud sobivamad variandid (Käesel, 2014). Käesolevas magistritöös käsitletakse kaasava hariduse raames väga olulist teemat ehk uuritakse lasteaias kõige sagedamini esinevaid erivajadusi ning õpetajate hinnanguid oma teadmistele ja oskustele ning koolitusvajadusele nende suhtes.

### *Varajane sekkumine*

Varajane sekkumine tähendab lapse erivajaduste võimalikult varast ja õigeaegset märkamist ning sobivate abinõude rakendamist kohe pärast lapse sündi või erivajadust põhjustava haiguse, trauma või muu teguri ilmnemist (Neare, 2007). Varajase sekkumise olulisi põhimõtteid on, et lapse arengu kõrvalekaldeid tuleb võimalikult varases eas tähele panna (Feldman, 2004). See tähendab lapse eakohast arengut takistavate probleemide väljaselgitamist ja talle soodsa arengukeskkonna loomist. Üldjuhul on esmased märkajad kas lapsevanemad, perearstid või lasteaia perioodil ka rühmaõpetajad (Sikut & Luigla, 2017).

Ka erivajadustega lapsed läbivad oma arengus samad etapid, mis on omased eakohase arenguga lastele, kuid etappide kestus ja eripära sõltuvad erivajaduste liigist ning raskusastmest. Mitmed arenguaspektid, mis on lasteaiaaas jäänud tähelepanuta ja arendamata,

pole koolis enam täies ulatuses kompenseeritavad ja lapsed ei pruugi saavutada enda arengupotentsiaali (Lilleoja, 2019). Lapse areng on esimestel eluaastatel ülikiire ja tema närvisüsteem paindlik, mistõttu saab arengut oskuslikul ning teaduslikult tõestatud suunamisel oluliselt mõjutada (Veisson, 2008). Kui õpetaja märganud arenguprobleemid jäävad tähelepanuta, võib laps jääda ilma potentsiaalsest abist ning kasutamata jääb tema arendamiseks parim ja efektiivsem periood. Varajase märkamise eesmärgiks peab saama lapsevanema teadlikkuse tõstmine ja teraapilise toe pakkumine sõltuvalt erivajaduse diagnoosist (Veltri & Pikk, 2017).

Bruner ja Vögotski on seisukohal, et areng ja õppimine on teineteisest sõltuvad. Nende järgi peab toimuma muutus õppimises enne kui võib ilmned püsiv areng. Õppimine ja areng ei ole üks ja sama asi, kuid lapsele sobiv õpetus võib põhjustada arengut. Areng ei toimu iseenesest, vaid on tihedas seoses saadud kogemustega. Täiskasvanud loovad ja korraldavad lastele õpituatsioone ja arenguvõimalusi (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2001). Läbi mitmete kogemuste saavutab laps teatud oskused, mida rakendab igapäevaelus. Kõigepealt tuleb lapsel omandada oskused, mille annab talle edasi õpetaja. Selleks, et laps omandatud oskusi edukalt rakendaks, peab õpetaja põhjalikult tundma oma õpilaste võimeid, vajadusi ja varasemaid kogemusi. Seda selleks, et õpetaja püstitaks eesmärgid, mis viiksid teda soovitud tulemusteni ja aitaksid edasi lapse arengus (Jegorova & Veisson, 2009).

Kõik puudega lapsed on arendatavad ning nende areng kulgeb nagu kõigil teistel lastel, ainult erinevas tempos ja erineval viisil (Veisson, 2008). Koolieelse lasteasutuse seaduse § 14 lõige 1 järgi jälgivad pedagoogid lapse arengut ja toimetulekut lasteasutuses ning vajadusel kohandavad õppe- ja kasvatustegevust lapse erivajaduse järgi. Lapse arengu hindamisel ja toetamisel lähtutakse põhimõtetest, mis on sätestatud koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava 3.peatüki § 8 lõige 3 järgi peavad õpetajad koostama lapse arengu toetamiseks erivajadusega lapsele individuaalse arenduskava (edaspidi IAK). See on üheks parimaks võimaluseks varaseks sekkumiseks. Alustuseks on kõigepealt vaja määrata lapse arengutase (aktuaalse arengu tase) ning lähima arengu tsooni kuuluvad kognitiivse, motoorse, sotsiaalse ning kõne arendamise ülesanded (Veisson, 2008). IAK koostamine erineb lihtsalt individuaalsest tööst lapsega, see tähendab süsteemset lähenemist ja ülesannete jaotamist meeskonna ning perekonna vahel (Häidkind, 2005). IAK koostatakse koostöös logopeedi, eripedagoogi ja teiste spetsialistidega ning lapsevanemaga. Vähemalt üks kord aastas tehakse kokkuvõtte selle rakendumisest, arengukeskkonna sobilikkusest ning lapse edasistest vajadustest (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2018). IAK rakendamine kindlustab lapsele võimetekohase arengu ning aitab täita

erivajadustega lapse ja tema perekonna vajadusi. Tänapäeva kaasava hariduse rakendamise tingimustes on see üheks olulisemaks viisiks lapsele võimetekohase õpetuse pakkumisel (Häidkind & Kuusik, 2009). Seaduse kohaselt peab lasteaed lapsele tagama vajalikud tugiteenused, kuid praktikas ei ole see nii hästi teostatav. Enamasti õpetaja märkab ja mõistab erispetsialisti abi olulisust, kuid vastavat spetsialisti haridusasutuses ei ole. Paljud lapsed vajavad koolieelses eas nii logopeedilist kui eripedagoogilist abi ja õigustatud ei ole olukorrad, kus vajaliku erispetsialisti puudumisel teeb selle töö ära lasteaiaõpetaja (Veltri & Pikk, 2017).

### *Koostöö Rajaleidja keskusega*

Sõltumata sellest, millises haridusasutuses ja rühmas laps käib, vajab ta arendamist oma erivajadusest lähtuvalt. Kuna psüühika toimib tervikuna, siis tuleb lapsele tuge pakkuda laiemalt, mitte ainult tema põhiprobleemi korrigeerimisel. Õpetaja toetab erivajadustega last ennekõike pedagoogiliste võtete ja vahenditega ning lisaks sellele peab neil olema laiem ettekujutus sellest, milliseid teenuseid ja lisatuge vajavad erivajadusega lapsed (Teenused erivajadustega lastele koolieelses eas, s.a.). Lisaks jõukohase õpetuse planeerimisele, peavad õpetajad oskama nõustada ka lapsevanemaid (arenguvestlus), aga erivajadusega lapse arendamise seisukohalt on õpetajal kohustus teha koostööd ka õppeasutuse väliste tugisüsteemidega, aidates lapsel ületada õpi-, käitumis- ja kodusest kasvukeskkonnast tingitud raskusi (Paaliste, 2012). Selles osas pakuvad tuge Rajaleidja keskused, mille eesmärk on pakkuda teise tasandi õppenõustamist lapsevanematele, lastele, õpetajatele ja omavalitsuste haridusspetsialistidele. Seal töötavad spetsialistid (logopeed, eripedagoog, psühholoog ja sotsiaalpedagoog), kes annavad soovitusi lapse arengu toetamiseks erinevates valdkondades. Spetsialistide üheks ülesandeks on osalemine maakondlikus nõustamiskomisjoni töös. Komisjon võib anda soovitusi koolikohustuse täitmise alguse edasilükkamiseks, lapse sobitus- või erirühma määramise osas või saadavad lapse täiendavatele meditsiinilistele uuringutele, et tuvastada võimalikult vara lapse primaarne diagnoos ning sellest tulenevalt leida sobivaimad võimalused abistamiseks. Kahjuks on sobitus- ja erirühmi lasteaedade juures vähe ning tihti ei saa nõustamiskomisjoni poolt soovitatud reaalset meedet rakendada ja laps jätkab endistes oludes. Vajadusel teavitatakse kohalikku omavalitsust erivajadusega lapsele sobivate tingimuste loomise vajadusest olgu see siis erirühma loomine või tugispetsialistide palkamine (Veltri & Pikk, 2017).

*Kaasav haridus lasteaias*

Erivajadustega lapsel on õigus saada oma huvidele, vajadustele ja oskustele vastav haridus, mida võimaldatakse lapsele saada koos oma eakaaslastega. Peamine küsimus erivajadustega lapse õpetamisel on, kas õpetajatel oleks tarvis omada sellel alal rohkem spetsiifilisi teadmisi ja oskusi. Et töötada koos tava- ja erivajadustega lastega peab õpetaja teadma teatud erivajaduste tunnuseid, peab omama häid õpetamisstrateegiaid ning looma põneva õpikeskkonna (Bukvic, 2014). Praegu eksisteerib paralleelselt nii eri- kui ka sobitusrühmade süsteem. Teiste riikide kogemused ja asjaomased uurimused on näidanud, et sobitada saab ja võib kergema puudega lapsi. Raske ja sügava vaimse alaarenguga lastel on nende arengu huvides kasulikum viibida erirühmades, kus neid arendavad spetsialistid (Veisson, 2008). Kerge ja mõõduka vaimse alaarenguga, kuulmislangusega, nägemis- või kõnepuudega lastele on mõeldav sobituskasvatus. See on mõeldav juhul, kui lasteaias töötavad eripedagoog ja logopeed, kes lapse arengut individuaalprogrammi järgi regulaarselt suunavad ning teevad koostööd õpetaja ja lapsevanematega. Rühma valikul on määrav lapsevanemate soov (Veisson, 2005). Erivajadustega lapsed, kellel pole puuet määratud, õpivad üldjuhul tavarühmades.

Erivajadustega lapsel peab olema võimalik omandada alusharidust võimalikult kodu lähedal koolieelses lasteasutuses ja saada vajadusel tugiteenuseid ning nõustamist. Varajases eas märgatud ja toetatud erivajadustega laps on edaspidi edukam nii koolis kui igapäevases elus. Võtmeküsimusteks on koolieelsete lasteasutuste pedagoogide professionaalsus erivajadustega laste toetamisel, nõustamisteenuste kättesaadavus, koostöövõrgustiku olemasolu kohaliku omavalitsuse ja piirkonna tasandil ning tugispetsialistide olemasolu. Lasteasutuse pedagoogid vajavad häid juhendmaterjale ja koolitust, mis ei saa piirduda vaid formaalsete täiendkoolituste tundide läbimisega. Üha enam on vajadus pedagoogilise töö mõtestamise ja refleksiooni järgi, kuidas erivajadustega last lasteaiarühmas toetada ning teha koostööd rühmapersonali, lastevanemate ja tugispetsialistidega. Oluline on ka ülikoolide panustamine valdkonna arendamisse läbi teadus- ja koolitustegevuse (Peterson, 2012). Lasteaiaõpetaja ei saagi ega peagi olema eripedagoog. Eripedagoogika on rakendusteadus, milles on tihedalt põimunud pedagoogika ja psühholoogia. Teadmiste rakendamine selles vallas eeldab süsteemset mõtlemist, seega ka vastavat ettevalmistust ning oskuste kujundamine korralikku praktikat (Padrik, 2011).



Pakkudes lapsele individuaalset tähelepanu, suudab ta oluliselt kauem keskenduda. Kõik õpetajad peavad olema kursis meetodite ja võtetega, mis loob ATH lapse arenguks vajaliku järjepidevuse (Thompson, 2010). Ülesannete lahendamist ja sotsiaalsete oskuste arendamist on vaja treenida ning harjutada. Mõnikord vajavad sellised lapsed ravimeid, mis tõstavad tähelepanuvõimet ja vähendavad püsimatust, üliaktiivsust ja impulsiivsust. Kõige rohkem vajab hüperaktiivne laps empaatiat ja mõistmist (Veisson, 2005, 2008). Oluliseim on see, millise hoiaku või suhtumise õpetaja võtab erinevates olukordades. Õpetaja hoiakutest, kogemustest ja teadmistest sõltub see, kuidas ta suudab negatiivseid käitumismustreid elimineerida ning leida lapsele sobivaid lahendusi (Treier & Vilu, 2012). Lisaks rõhutavad Reid ja Johnson (2012), et lapsevanema aktiivne kaasamine on tähtis seetõttu, et koostöö puhul on suurem võimalus, et lapse õppeedukus ning käitumine paranevad.

*Autismispektrihäire.* Autism (pervasiivne arenguhäire) on neuroloogiline häire, mis mõjutab lapse võimet suhelda, mõista keelt ning oskust mängida. Autismi diagnoosiga lastel on väga erinevad võimed, intelligentsus ja käitumine (Daniels & Stafford, 1999). Autism ei ole vaimupuue, kuid sageli kaasneb ka vaimse arengu mahajäämus erineval tasemel. Probleemid esinevad erinevates valdkondades ning seetõttu on kõik autismiga lapsed unikaalsed ja vajavad individuaalset lähenemist. Enamasti on kahjustatud kolm valdkonda: suhtlemine, sotsiaalne tegevus ja tunnetuslik võimekus (Kuzemtšenko, 2010). Autismispektri häire tunnus lapseas on raskused sotsiaalsel suhtlemisel ning hiline kõne areng, sellest tulenevalt võib lapsel välja kujuneda palju käitumisprobleeme. Pilkkontakti puudumine, une- ja söömishäired, agressiivne käitumine, kohmakus ja tajuhäired võivad samuti olla autismispektri häire tunnusteks (Noonan, 2014). Individuaalne arenduskava peaks keskenduma suhtlemisoskuste, sotsiaalsete, kognitiivsete, käitumis- ja igapäevaste toimetulekuoskuste parandamisele. Kui autistlik käitumine piirab uute oskuste õpet ja laps ei arene eakohaselt, peavad õpetajad ja vanemad abi otsima spetsialistilt. Autismispektri häirega lapsed vajavad rutiini ja turvalist keskkonda (Daniels & Stafford, 1999). Lisaks tuleb sihipäraselt arendada autismiga lapse tähelepanu ja jäljendamisoskust, mis on eelduseks, et laps saaks omandada uusi oskusi ja teadmisi (Häidkind, 2008). Aspergeri sündroom kuulub samuti autismispektri häirete hulka ning peetakse selle kergemaks vormiks. Aspergeri sündroomiga laps on üldjuhul kõrgema intelligentsiga ning iseloomulikuks tunnuseks on erihuvid erinevates valdkondades. Neil on raske mõista metafoorset keelt ning nendega on raske vestelda. Füüsiliselt ja motoorselt on nad nõrgad, paistavad silma erilise kõnnaku ja kehahoiakuga. Aspergeri sündroomi diagnoositakse üldjuhul koolieas, sest sümptomid on nooremate laste puhul ebatüüpilisemad ja ei tule selgepiirilisel esile. Kõigi autismispektri

häiretega laste puhul kehtib reegel, et head tulemused saavutatakse treenides ning oluline on varakult tuvastada lapse tugevad küljed ja neid arendada (Gillberg, 2003).

*Vaimne alaareng.* Vaimne alaareng ehk vaimupuue ehk intellektipuue pole haigus. Vaimse alaarenguga inimesed on need, kes arenevad alla keskmise taseme piiri ja kellel on raskusi õppimisel ning sotsiaalsel kohanemisel (Daniels & Stafford, 1999). Kaasav haridus eelkoolieas tõstab intellektipuudega lapse võimalusi õppida ühiskonnas kehtivaid reegleid ning oluline on teha seda võimalikult vara (Känd, 2010). Vaimupuuet võib liigitada kolme raskusastme järgi: kerge, mõõdukas, raske või sügav aste. Kuna vaimupuudega kaasneb sageli meele- ja kehapuuded ning emotsionaal- või käitumisraskused, siis on otstarbekas käsitleda mõõdukaid, raskeid ja sügavaid vaimupuudeid koos liitpuuetega (Kõrgesaar, 2002). Intellektipuudega lastel on koolieelses eas iseärasusi erinevates valdkondades. Neil on võime õppida, areneda ja kasvada ning nagu hariduses üldse, on ka vaimupuude puhul oluline õpetamise kohandamine eduka õppimise lähtekoht (Daniels & Stafford, 1999). Koolieelses eas on laste tegevus enamasti mõtestamata ning nad on tegevuse tulemuse suhtes valdavalt ükskõiksed. Iseloomulikuks tunnuseks on alakõne, mis avaldub nii kõne mõistmisel kui ka kõneloomel. Vaimupuudega lapsed mängivad rohkem üksi ning nende sotsiaalsed oskused on puudulikud (Virula & Oolep, 2012). Raskused võivad ilmned ka õppeülesande olemuse mõistmisel, vahendite valikul, tegevuste järjekorra arvestamisel ja tulemuse hindamisel. Kerge vaimupuudega lapse märkamine võib olla eelkoolieas keeruline, eriti kui see on seotud madala sotsiaal-majandusliku taustaga. Õpetaja kohuseks on lapse eripärasid õppetegevuse käigus arvesse võtta ja tähele panna ning koostöös tugispetsialistidega ja lapsevanematega püstitada võimetekohased eesmärgid ja neid oskusi sihipäraselt kujundada (Häidkind, 2008).

*Emotsionaal- ja käitumisraskused.* Emotsionaal- ja käitumisraskuses on püsiv ja korduv düssotsiaalne, agressiivne käitumine ja lõhkumine ning piirangute ja piiride ülemäärane ja põhjendamatu eiramine. Laps võib muutuda taltsutamatuks ja teda pole võimalik sotsialiseerida või teiste lastega koos õpetada. Üks käitumishäire vormidest on tõrges-trotslik käitumishäire, mis tähendab, et laps ei tee püsivalt ja korduvalt seda, mida tal palutakse teha ning käitumine ületab tavalise ulakuse või sõnakuulmatuse piirid (Jackson, 2018). EKR võib olla väljapoole suunatud: püsimatus, õpetaja eiramine, valetamine, allumatus või sissepoole suunatud: puudulik suhtlemisoskus, kartlikkus, sagedased kaebused tervise üle, depressiooni kalduvus. EKR kaasnevad enamiku puuete ja hälvetega (Kõrgesaar, 2002). Teiseks põhjuseks võivad olla sotsiaalsed tegurid (ebaadekvaatne kasvatus). Ka traumaatilised kogemused võivad esile kutsuda mõtteid, tundeid ja käitumist, mis raskendavad lapse kohanemist erinevate olukordadega (Häidkind, 2008). Lisaks on

psühholoogid toonud välja tänapäeva probleemina lastel esinevaid häireid, mille põhjuseks on vanemate oskamatus luua oma lapsega kiindumussuhe. Puudujääk turvatundes võib võtta lapselt huvi välismaailma vastu ja uudishimu, mis on lapse arengu aluseks. Lapsed, kellel on lasteaias probleeme käitumisega ja oma tunnete väljendamisega, vajavad lisatähelepanu ja individuaalset tegelemist. Õpetaja peab märkama ka sissepoole suunatud käitumisprobleeme, sest need võivad lapse psüühikat negatiivselt mõjutada. Varajane sekkumine aitab ennetada õpiraskusi koolis (Ennok, 2012).

*Kuulmis- ja nägemispuuded.* Kuulmis- ja nägemispuuded on meelepuuded, mis võivad olla sünnipärased või põhjustatud mõnest traumast või haigusest (Veisson, 2005).

Kuulmispuue on püsiv või muutuv kuulmishäire, mis mõjutab negatiivselt lapse arengut ja õpitulemusi. Nägemisprobleemide mõju lapse arengule sõltub selle raskusastmest, vanusest ja lapse üldisest seisukorrast (Daniels & Stafford, 1999). Kuna nägemispuue avaldab mõju lapse arengule, peab õppe- ja kasvatustegevuse korraldus võimaldama töötada lapsega individuaalselt tema eripärasid arvesse võttes. Nägemispuudega laps areneb samade seaduspärasuste järgi nagu normaalse nägemisega laps, kuid tema arengut mõjutab nägemisjäägi ulatus ning see, millal on nägemispuue tekkinud. Neil lastel võib olla arengulist mahajäämist motoorsetes oskustes, eneseteenindusoskustes, kõne ja kognitiivsete oskuste arengus (Virula & Oolep, 2012). Nägemishäiretega lapsed toetuvad tugevasti teistele meelele, seega tuleb ruumis arvestada üldise müratasemega. Õpetaja ülesanne on innustada lapse iseseisvust nii oma tegude kui ka ruumikorraldusega (Daniels & Stafford, 1999). Kui lapsel on diagnoositud kuulmispuue või kuulmislangus, on põhiküsimuseks see, kuidas õpetada laps suhtlema. Viipekeele kasuks otsustamisel on lapse loomulik haridustee erirühmas ja viipekeelt kasutatavas erikoolis. Kuulmislanguse puhul tuleb arvestada sellega, et kuulmine on lünklik ning avaldab mõju kõnest ja keelest arusaamisele. Kui koolieelne õpetus on hea, saavad nad väga edukalt hakkama tavakoolis. Kuulmislangusega laps kasutab kõnest arusaamiseks lisaks teisi meeli: loeb huultelt ja jälgib inimese nägu. Õpetaja peab olema lapsele nähtav ja kuuldav (Püss, 2008). Regulaarne eripedagoogiline abi aitab meelepuudega lapsi ette valmistada kaasamiseks nägijate ja kuuljate ühiskonda (Lilleoja, 2013).

*Kõnepuuded ja –hälbbed.* Kõne arengu hälbeks nimetatakse kõnehilistust, ebasoodsast keskkonnast tulenevat kõne arengu peetust, vaimse alaarenguga seostuvaid kõne iseärasusi ning erinevaid kõnepuudeid (Veisson, 2005). Statistika näitab, et kuni 20% eelkooliealistest lastest omab mingit kõnepuuet (Tammemäe, 2007). Kuna kõne ja keele areng on üks tähtis osa lapse üldisest arengust ning kõneprobleemid võivad takistada lapsel teadmiste

omandamist, on oluline leevendada juba koolieelses eas lapse kõneprobleeme ja spetsiifilisi arenguhäireid, et ennetada õpiraskuseid koolis (Lilleoja, 2013). Kõnega seotud probleemidega tegeleb lasteaias logopeed, selle puudumisel on õpetaja roll lapsevanemat nõustada ning soovitada erispetsialisti poole pöördumist. Kuigi õpetaja ei oska ega saa panna kõnediagnoosi, oskab ta välja tuua erinevusi lapse kõnes võrreldes eakaaslastega. Kõige levinum logopeediline diagnoos on häälduspuue, mille puhul on tegemist mõne hääliku vale hääldamise, puudumise või asendamisega. Õpetaja ülesanne on häälduspuuet märgata, spetsialisti poole pöördumist soovitada ning õige häälduse nõudmisel mitte tekitada lapses negatiivseid emotsioone. Õpetaja peab isiklikult olema õige hääliku kasutamise eeskuju ning tegema lapsega koos huuli, põski ja keelt tugevdavaid harjutusi. Kõne üldine alaareng ei pruugi lapsega suhtlemisel välja paistagi. Kõneprobleemidega lapsed võivad mõista korraldusi, vastata küsimustele ning saada kõneliselt igapäevategevustes hakkama. Lapsega pikemal suhtlemisel tuleb alles välja, et nende sõnavara on piiratud, laused lühikesed ning nad ei suuda õhinal jutustada erinevatel teemadel. Kõneprobleemide ohu märkideks lasteaias on raskused luuletuse õppimisel, raskendatud foneemikuulmine, aeglaselt arenevad lugemise ja kirjutamise eeluskused ning raskused juhiste meeldejätmisel (Tammemäe, 2005, 2007). Neid probleeme varakult märgates saab õpetaja lapse kõne arengule väga palju kaasa aidata kui ta järgib logopeedi nõuandeid, ennetades sellega lugemis- ja kirjutamisprobleeme ning kogu edasijõudmist koolis (Häidkind, 2008).

*Eesti keelest erinev kodukeel.* Kakskeelsus pole kõnediagnoos ning tegemist pole ka hälbega. Nende laste hulk, kes peavad võõras keelekeskkonnas hakkama saama, on aja jooksul hüppeliselt kasvanud. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava 3. peatüki § 9 järgi tagatakse lapsele, kelle kodune keel ei ole eesti keel, lasteaias eesti keele õpe. Keeleõpe tagatakse lõimitud tegevuste kaudu, millele võib lisanduda ka eesti keele tugiõpe või osalise keelekümbluse metoodikat rakendamine. Eeldatavate tulemuste kavandamisel tuleb arvestata lapse arengutaset, vanust ning vastavalt sellele valida õppe maht ja metoodika. Erivajadusega lapsele koostatakse eesti keele kui teise keele õpetamiseks vajadusel ka individuaalne arenduskava. On tõestatud, et teise keele õppimine ei kahjusta lapse emakeele oskust. Lapse keele ja psüühikale võib halvasti mõjuda see kui ümbritsevate inimeste keelekasutus on puudulik ning lapse kõne vastu pööratakse liiga vähe tähelepanu (Tuuling, 2017). Tuleb arvestada, et edusammud kahe keele omandamisel võtavad palju aega ning selle tulemusel oskavad need lapsed lisaks emakeelele ka teist keelt. Lisaks eelnevale, on õpetaja roll aidata teist keelt rääkival lapsel võõrasse kollektiivi sulanduda, kasutades ise sõbralikku ja meeldivat hääletooni. (Tammemäe, 2005).

*Andekus.* Andekus on erivajadus, millele pööratakse Eesti lasteaedades vähem tähelepanu võrreldes teiste erivajadustega liikidega. Andekus on haridusliku erivajadusena riiklikul tasandil küll sõnastatud, kuid Põlta ja Aava (2016) uurimuse järgi seostuvad erivajadused õpetajatele eelkõige puuete ja muude õpiraskustega. Erivajadustega laste hulka kuuluvad andekad seetõttu, et ka nemad vajavad õpikeskkonna kohandamisest vastavalt nende arengupotentsiaalile. Haridusasutustes jäävad keskmiselt võimekamad lapsed enamasti tagaplaanile seetõttu, et õpetaja aeg kulub peamiselt nõrgemate laste aitamiseks ja arendamiseks. Tähelepanuta jäänud andekad lapsed võivad sattuda oma isiksusliku eripärade tõttu tihedamini konfliktidesse, sest õpikeskkond ja ülesanded ei paku neile väljakutset. Nii nagu kõikide erivajaduste puhul, on ka andekate laste seisukohalt väga oluline nende õigeaegne avastamine. Seetõttu on õpetajatel vaja teada nende laste võimeid, huvivaldkondi ning isiksuse omapära (Sepp, 2007). Andekuse diagnoosimisel koolieelses tuleb olla ettevaatlik, et vältida äärmusi – nii lapse ala- kui ka ülehindamist (Unt, 2005, viidatud Häidkind, 2008 j). Andekust võib kergelt sassi ajada aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega ning Aspergeri sündroomiga, sest neil võib olla madal enesehinnang, motivatsioonipuudus, võis esineda rahunemist, mõtlematust ja kiireid tujumuutusi. Lisaks võivad neil olla kitsad erihuvid ning probleeme sotsiaalse suhtlemisega (Sepp, 2007). Selle kõige vältimiseks on õpetajal oluline tunda andekate laste eripärasid. Esmane, mida õpetaja pakkuda saab, on olemasolevate võimete ja annete maksimaalne arendamine. Kasvu- ja õpikeskkond peab olema mitmekülgne ja innustav, mis võimaldab teha enam valikuid vastavalt lapse huvidele. Ära ei tohi unustada ka sotsiaalse poole arendamist (Häidkind, 2008).

*Füüsiline puue.* Kehapuuded on hästi vahelduv erivajaduste liik, mis võib olla põhjustatud mõnest haigusest või traumast. Kõigil kehapuudega lastel on valitsev liikumispuue, mis takistab ümbritsevas keskkonnas liikumist, eakohast tegutsemist ning arenemist. Kehapuuded avalduvad toimetulekupiirangutena, mille ületamiseks on vaja kasutusele võtta abivahendeid ja võtteid (Kõrgessaar, 2002). Kehapuudega lastele koostatakse erispetsialistide poolt rehabilitatsiooniplaan, mille alusel hakatakse teda arendama, pakkudes õppimiseks sobivaid ruume ja jõukohaseid ülesandeid (Häidkind, 2008). Kehapuudega laste rühm on lasteaedade juurde loodav erirühm, mis on mõeldud füüsilise erivajadustega lastele, aga kergemate füüsilise puuete korral jõuab neid aina rohkem ka tavarühmadesse. Erirühmades töötavatele õpetajatele on ka kõrgemad pedagoogilised nõudmised, mis sisaldavad ka eripedagoogilisi kompetentse ning spetsiifiliste teadmiste puudumisel tavarühmas töötavale õpetajale, on füüsilise puudega laste õpetamine väga suureks

väljakutseks. Oluline, et ei keskendutaks ainult liikumisega seotud probleemidele, vaid arendada on vaja ka kognitiivseid valdkondi ning kõne (Häidkind, 2008).

*Spetsiifiline arenguhäire.* Spetsiifiline arenguhäire on erivajadus, mis avaldub psüühiliste protsesside madalamas arengutempos ning selle korral on kahjustunud mitmed valdkonnad näiteks kognitiivsed funktsioonid, motoorika, kõne jt. (Häidkind, 2008). Kognitiivsete protsesside nõrkused avalduvad kõnest arusaamisel, lugemisel ja kirjutamisel, mõtlemisel ja probleemide lahendamisel (Lukanenok, 2009). Arenguhäirele avaldumisel võib rolli mängida geneetiline taust. Keele ja kõne spetsiifiliste arenguhäirete korral ilmnevad juba lapseas keele omandamisel raskused, kus keeleliste väljenduste puudulikkus avaldub suhtlemisel igas olukorras (Psühholoogilise arengu häired, s.a.). Arenguliste iseärasuste tundmine spetsiifilise arenguhäire kohta on väga oluline vajaliku toe pakkumisel. Varases lapseas kogetu mõjutab aju arengut ja lapse edasist käekäiku väga suurel määral (Riis, 2014). Spetsiifilise arenguhäirega lastel on võimalikud õpiraskused koolis ning neid tuleb eristada vaimupuudega lastest, sest on neil kõrgem arengupotentsiaal, valmisolek koostööks täiskasvanuga ning säilinud huvi ümbritseva vastu. Õpetaja ülesanne lasteaias on keeruline, sest selle erivajaduse puhul vajavad toetamist kõik arenguvaldkonnad. Suuremat rõhku tuleb panna psüühiliste protsesside, kõne ja sotsiaalsete oskuste arendamisse. Õpetaja suurimaks toetajaks spetsiifiliste arenguhäiretega laste arendamiseks on logopeed, kes aitab analüüsida lapse psüühilisi protsesse, kõne ning käitumist. Kui need lapsed jäävad koolieelses eas tähelepanuta, on õpiraskuste avaldamine koolis vältimatu (Häidkind, 2008).

### *Uurimuse eesmärk ja küsimused*

Lähtudes eelpool väljatoodud teoreetilistest lähtekohtadest ja uurimisprobleemist, on käesoleva magistr töö eesmärgiks selgitada välja lasteaiaõpetajate hinnangud nende teadmiste ja oskuste erivajadustega laste arendamiseks ning anda ülevaade erivajaduste spetsiifilisest koolitusvajadusest. Tööle on püstitatud järgnevad uurimisküsimused:

- 1) Kuidas hindavad lasteaiaõpetajad oma kompetentsi ehk teadmisi ja oskusi erivajadustega laste arendamiseks?
- 2) Millised on erinevused erineva tööstaažiga, haridusega lasteaiaõpetajate hinnangutes oma teadmiste ja oskuste erivajadustega laste arendamiseks?
- 3) Kuidas hindavad lasteaiaõpetajad enda koolitusvajadust erinevate erivajaduste osas?

## Metoodika

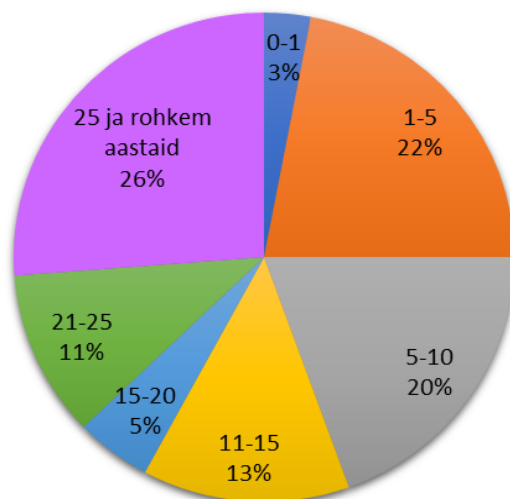
Käesolevas magistritöös kasutatakse kvantitatiivset uurimisviisi, kuna antud teemat uurides oli järelduste tegemiseks oluline kaasata võimalikult suurt hulk küsitletavaid. Uurimistööd juhivad uurimisküsimused ning kogutud andmete abil püütakse saada tulemusi, mille põhjal võiks teha üldistusi laiemale üldkogumile (Õunapuu, 2014).

### Valim

Valimi moodustasid 171 lasteaiaõpetajat erinevatest Eesti lasteasutustest. Valimisse kaasati kõikide vanusegruppide õpetajad ning peamine vastajate valiku kriteerium töös oli, et küsitletavad töötavad lasteaias tavarühmas või sobitusrühmas. Lõplikuks valimiks jäi 164 lasteaiaõpetajat, kellest ootuspäraselt oli naissoost vastajate osakaal suurem kui meessoost vastajatel, vastavalt 98,8% ja 1,2%. 7 õpetajat jäid lõplikust valimist välja seetõttu, et nad töötasid lasteasutuse erirühmas ning seega ei vastanud valimile seatud kriteeriumitele.

Uuringus osalenud õpetajate keskmine vanus oli 41,8 aastat (SD=11,3). Kõige noorem vastaja oli 21-aastane ja kõige vanem 63-aastane.

Ülevaade õpetajate tööstaažist on joonisel 1. Kõige rohkem vastajaid olid lasteaiaõpetajana töötanud 25 ja rohkem aastat, kõige vähem 0-1 aastat.



Joonis 1. Tööstaaž lasteaiaõpetajana (aastates; n=164)

Uurimuses olid esindatud lasteaiaõpetajad kõikidest Eesti maakondadest, seejuures enim vastajaid Harjumaalt (23,2%), Läänemaalt (16,5%) ja Tartumaalt (15,2%). Kõige vähem õpetajaid oli esindatud maakondadest Valgamaa (0,6%), Võrumaa (2,4%), Lääne-Virumaa (3%) ja Saaremaa (3%). Kõige rohkem vastajatest töötasid külas või asulas (vähem kui 3000 elanikku; 39,1%) või väikelinnas (3000 – 15 000 elanikku; 33,5%). Kõige vähem vastanud

lasteaiaõpetajatest töötasid linnas (50 000 – 100 000 elanikku; 9,9%), linnas (100 000 – 500 000 elanikku; 9,4%) ja linnas (15 000 – 50 000 elanikku; 8,1%).

Kõrgemaiks lõpetatud haridustasemeks oli 40,1% vastanud õpetajatest bakalaureusekraad, 18,5% vastajatest omasid rakenduskõrgharidust. Magistrikraadiga ning keskeriharidusega vastajaid oli mõlemaid 17,9%. Viis vastajat olid märkinud oma kõrgemaiks lõpetatud haridustasemeks keskhariduse ning neli õpetajat kutsehariduse.

69,6% vastanutest on omandanud pedagoogilise hariduse kõrgkoolis, 17,4% omab pedagoogilist keskeriharidust. 6,2% õpetajatest on pedagoogiline kõrgharidus hetkel omandamisel ning 6,8% ei oma pedagoogilist kõrgharidust. Üks vastaja on psühholoogia alase kõrgharidusega ning üks vastaja omab kõrgharidust sotsiaaltöö erialal.

31,6% vastanud õpetajatest on oma eripedagoogilised teadmised saanud enda eriala õppides ning osalenud ka väiksematel eripedagoogika teemalistel täienduskoolitustel. 24,7% õpetajatest on oma eripedagoogiliste teadmiste suurendamiseks osalenud väiksematel eripedagoogika teemalistel täienduskoolitustel. Üks vastaja (0,6%) on osalenud väiksematel eripedagoogika teemalistel täienduskoolitustel ning ka suuremal eripedagoogika teemalisel täienduskoolitusel, aga hindab sellegipoolest oma eripedagoogilist ettevalmistust puudulikuks ning samuti üks õpetaja (0,6%) sai eripedagoogilisi teadmisi oma eriala õppides ning on osalenud väiksematel eripedagoogika teemalistel täienduskoolitustel, kuid samuti puudub enda hinnangul eripedagoogika alane ettevalmistus. 7,6% õpetajatest hindab oma eripedagoogilist ettevalmistust puudulikuks. Kolmel vastajal on parasjagu eripedagoogika õpingud pooleli.

Küsimustikule vastanud õpetajad töötasid erinevat liiki rühmades: 12% vastanutest töötasid sõimerühmas, 30,4% nooremas aiarühmas (3-5.a), 13,3% keskmises aiarühmas (5-6.a), 12,7% vanemas aiarühmas (6-7.a), 21,5% liitrühmas ja 10,1% vastanud õpetajatest töötasid sel õppeaastal sobitusrühmas. Keskmiselt oli sõimerühmas 15 last ja liitrühmas 18,5 last, sealhulgas vähemalt üks laps erivajadusega. Nooremas, keskmises ja vanemas aiarühmas oli laste arv keskmiselt 20, nendest vähemalt kaks last oli erivajadusega. Sobitusrühma keskmine laste arv oli 16 ning erivajadustega lapsi oli seal neli. Laste koguarvust on õpetajate enda hinnangul erivajadustega lapsi 13,87%. Küsitletavate õpetajate hinnangul oli ootuspäraselt erivajadustega laste arv suurim sobitusrühmas (23,9%) ja väikseim sõimerühmas (6,8%). Keskmises aiarühmas on õpetajate arvates erivajadustega lapsi 15,2%, liitrühmas 13,8%, nooremas aiarühmas 13,5% ja vanemas aiarühmas 10,6%. Individuaalset arenduskava on õpetajad koostanud ja rakendanud kõigest 34,3% lastele.

Lisaks sellele, et õpetajad said hinnata mitu erivajadustega last sel õppeaastal nende rühmas käib, nimetasid nad nende rühmas käivate laste erivajadused. Erivajadusi hinnati oma rühma piires. Selgus, et erivajaduste liigitusi arvesse võttes on kõige sagedasemaks probleemiks kõnehäired või –puuded (25%) ehk logopeedilist laadi erivajadused. Teisena on õpetajad lasteaias sagedaseks arenguerisuseks nimetanud ATH (aktiivsus- ja tähelepanuhäire; 21,5%) ja kolmandaks autismispektrihäired, sealhulgas Aspergeri sündroom (14,1%). Kõige harvemini esineb õpetajate hinnangul lasteaias kuulmispuuet (0,4%), füüsilist puuet (0,7%), nägemispuuet (0,7%), spetsiifilist arenguhäiret (0,7%) ja andekust (1%). Lisaks tõid õpetajad välja järgnevad eritähelepanu vajavad probleemid: psüühilised probleemid, toitumishäired, vasakukäelisus, suhkruhaigus, epilepsia, valikuline mutism ning Downi sündroom.

Küsimusele, millised tugiteenused on lasteaias olemas ja õpetajat tema töös toetamas, vastati väga erinevalt. 32,9% vastanud õpetajatest on lasteaias lapsi toetamas logopeed, 24,1% logopeed ja eripedagoog, 12% eripedagoog, 10,1% logopeed ja psühholoog, 7,6% vastanud õpetajatel tugiteenused lasteaias puuduvad. 3,8% õpetajatest on lasteaias olemas nii logopeed, eripedagoog kui ka psühholoog ning 2,5% on tugiteenuste poolt esindatud sotsiaalpedagoog. Kõigest kolmel vastajal on lasteaias tugiteenustena kasutada logopeed, eripedagoog ja sotsiaalpedagoog ning kolmel vastajal lisandub eelnimetatule juurde ka psühholoog. Kaks õpetajat nimetasid, et nende lasteaias on olemas psühholoog ja eripedagoog ning vastajate hulgas leidis kolm õpetajat, kellest ühel on lasteaias olemas ainult sotsiaalpedagoogi teenus, teisel logopeedi ja tegevusterapeudi teenus ning kolmandal logopeedi ja sotsiaalpedagoogi teenus.

### *Protseduur*

Küsimustik edastati elektroonilisel kujul märtsis 2019 ning see oli vastamiseks avatud kaks nädalat. Küsimustik saadeti listide kaudu lasteaedade õppealajuhatajatele üle Eesti, kes siselistide kaudu edastasid selle oma lasteaiaõpetajatele. Ankeedi link avaldati ka veebipõhises suhtlusvõrgustikus Facebook, Eesti Lasteaednike Liidu grupis. Küsimustiku alguses informeeriti vastajaid tulemuste anonüümsusest ning kõik uuringus osalejad andsid oma nõusoleku küsimustiku vastuseid üldistatud kujul uurimistöö eesmärgil kasutada. Saadetud meilis oli Google Docs link, kirjeldatud uurimuse eesmärk ning küsimustiku täitmise ajaline kestvus.

*Mõõtevahendid*

Taustaküsimustik sisaldas küsimusi taustandmete kohta (sugu, vanus, tööstaaž, lasteaia piirkond, haridustase) ning hinnangut eripedagoogilisele ettevalmistusele. Lisaks on taustainformatsiooni hulgas kirjeldatud ka järgmisi andmeid: rühma liik, laste arv rühmas (erivajadustega laste arv rühmas), erivajaduste liigid, individuaalse arenduskava koostamine, tugiteenuste olemasolu.

Hinnangud erivajadustega seotud väidetele õpetaja teadmiste ja oskuste kohta koguti küsimustiku abil, mille töö autor kohandas Bukvic (2014) küsimustikule ning antud teema teoreetilistele lähtekohtadele tuginedes. Küsimustik sisaldas 33 erivajadustega seotud kirjeldavat väidet, mis mõõdab iga erivajaduse liigi juures õpetaja hinnangut oma teadmistele, oskustele ning soovidele erivajaduste teemal juurde õppida. Uuritavad erivajaduste liigid on: autismispektrihäire; aktiivsus- ja tähelepanuhäire; vaimne alaareng (intellektipuue); andekus; kõnepuue või -häire; nägemispuue; kuulmispuue; emotsionaal- ja käitumisraskused; spetsiifiline arenguhäire; füüsiline puue; eesti keelest erinev kodukeel. Hinnangu erinevate erivajaduste teemalistele väidetele andsid õpetajad 5-pallisel Likerti skaalal (1 „ei nõustu üldse“; 2 „pigem ei nõustu“; 3 „pole kindel“; 4 „pigem nõustun“; 5 „nõustun täielikult“).

Küsimustiku sisemise reliaabluse kontrollimiseks leiti iga erivajaduse raames teadmiste ja oskuste hinnangute vaheline korrelatsioon (tabel 1). Küsimuste vastused olid antud valikvastustena Likerti skaalal ning kuna see on järjestikyskaala, arvutati korrelatsioonid Spearmani astakorrelatsioonikordaja abil. Kõikide erivajadustega seotud väidete skaalad näitasid kõrget reliaablust ehk skaalasisene korrelatsioon oli suurem kui 0,8.

Tabel 1. Erivajadustega seotud väidete alaskaalade (teadmised ja oskused) sisemine reliaablus.

Skaala	Skaalasisene korrelatsioon*
Autismispektrihäire	,832**
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	,865**
Vaimne alaareng	,937**
Andekus	,893**
Kõnepuue või -häire	,933**
Nägemispuue	,958**
Kuulmispuue	,972**

Emotsionaal- ja käitumisraskused	,865**
Spetsiifiline arenguhäire	,966**
Füüsiline puue	,915**
Eesti keelest erinev kodukeel	,971**

---

\* Spearmani astakorrelatsioonikordaja; \*\*  $p < 0,01$ .

### Andmeanalüüs

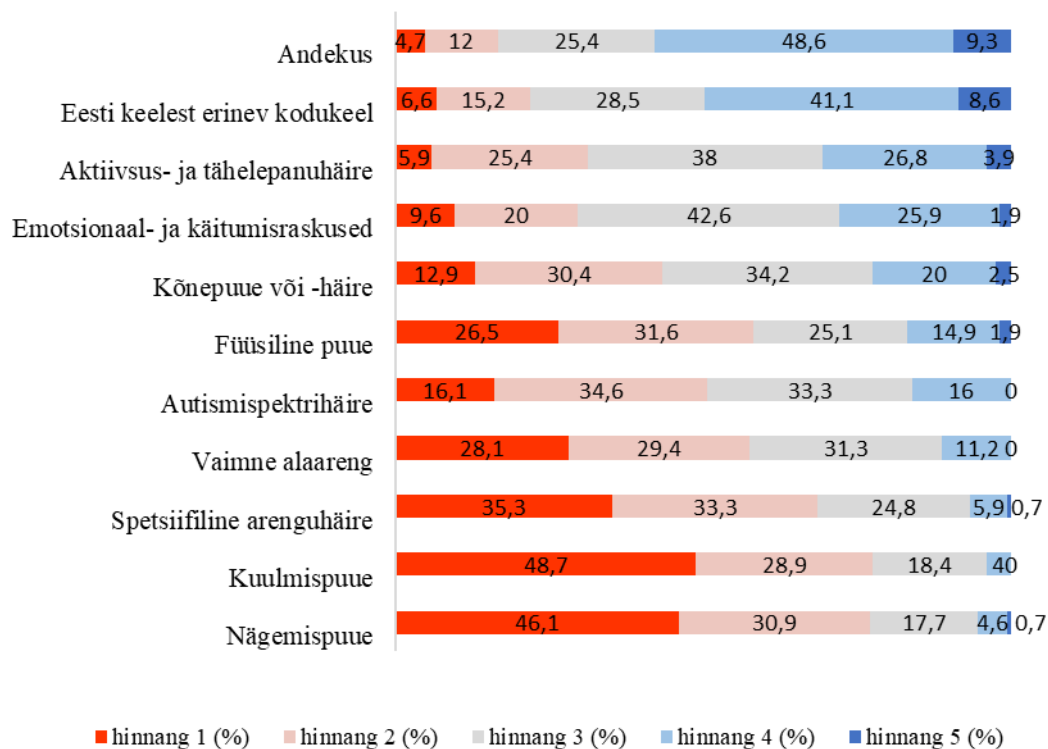
Andmeanalüüs viidi läbi kasutades programmi IBM SPSS Statistics ver. 21. Saadud andmed sisestati programmi Microsoft Office Excel ning seejärel kanti programmi SPSS Statistics. Õpetajate hinnangute kirjeldamiseks arvutatakse skaalade mediaanid ning hinnangute võrdlemiseks viiakse läbi Kruskal Wallis ja Mann-Whitney U test. Mitteparameetriliste testide kasuks otsustati seetõttu, et andmed ei vasta nominaaljaotusele.

### Tulemused

Käesoleva töö eesmärk oli lasteaiaõpetajate hinnangute kaudu selgitada välja, millised on nende teadmised ja oskused erivajadustega laste arendamisel ning kuidas nad hindavad erivajaduste teemal oma koolitusvajadust. Lisaks sooviti uurida, kas õpetajate hinnangutes oma teadmiste ja oskustele on olulisi erinevusi vastavalt nende pedagoogilisele tööstaažile, haridustasemele ning erivajadustega laste rühmas olemasolule.

Õpetajate hinnangud erinevatele erivajadustega seotud väidetele teadmiste ja oskuste kohta on esitatud joonisel 2. Kõige kõrgemalt hindavad õpetajad oma teadmisi ja oskusi andekate laste arendamisel. 48,6% vastanud õpetajatest olid *pigem nõus*, et neil on piisavalt teadmisi ja oskusi andekate lastega tegelemiseks. Järgmisena hindasid õpetajad oma teadmisi ja oskusi keskmiselt kõrgemaks eesti keelest erineva kodukeelega laste puhul ning 41,1% vastanutest olid samuti *pigem nõus*, et nende teadmised ja oskused on piisavad, et õpetada lapsi, kelle kodune keel pole eesti keel. Oma teadmiste ja oskuste osas oli kogu skaalat arvesse võttes kõige sagedamini valitud vastusevariandiks *pole kindel*, mida õpetajad valisid järgmiste erivajaduste puhul: emotsionaal- ja käitumisraskused, kõnepuue või-häire ning aktiivsus- ja tähelepanuhäire. Nimetatud erivajadused olid ka kõige sagedasemate hulgas õpetajate hinnangul. Autismispektrihäirega lastega töötamiseks olid kõige sagedasemaks vastusevariandiks 33,3% õpetajate valikul *pole kindel* ja 34,6% *pigem ei nõustu*, et neil on piisavalt teadmisi ja oskusi nende arendamiseks. Füüsiline puue (26,5%), spetsiifiline arenguhäire (35,3%), kuulmispuue (48,7%), nägemispuue (46,1%), vaimne alaareng (28,1%)

on need erivajadused, mille kohta hindasid õpetajad *ei nõustu* üldse, et nende teadmised ja oskused on piisavad.



Joonis 2. Õpetaja hinnang enda teadmistele ja oskustele erivajaduste kaupa (1–ei nõustu üldse; 5–nõustun täielikult; n=158)

Joonisel 3 on esitatud erivajaduste kaupa õpetajate hinnangud soovile juurde õppida õpetamismeetodite ja eripärade kohta. Emotsionaal- ja käitumisraskuste puhul 51,9% vastanutest ja aktiivsus- ja tähelepanuhäire puhul 51,6% õpetajatest *nõustub täielikult*, et neil on soov ja vajadus nende erivajaduste puhul teadmisi juurde saada. Samuti *nõustub täielikult*, et erivajadustest autismispektrihäire (49%), andekuse (48,7%), kõnepuude ja -häire (45,5%), eesti keele kui teise keele (42,9%), füüsilise puude (41%), spetsiifilise arenguhäire (38,5%), vaimse alaarengu (38,2% õpetajatest), kuulmispuude (37,6% õpetajatest) ja nägemispuude (36,5% õpetajatest) kohta soovivad õpetajad juurde õppida õpetamismeetodite ja eripärade kohta.



Tabel 2. Õpetajate hinnangute erinevused erinevate taustatunnuste lõikes.

Teadmised ja oskused	Tausta tunnus	n	Keskm astak	U	p
Eesti keelest erinev kodukeel	Tööstaaž: 1-5 aastat	33	21,95	163,50	0,003**
	Tööstaaž: 11-15 aastat	19	34,39		
	Tööstaaž: 11-15 aastat	19	39,29	222,50	0,006**
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	26,43		

*Märkus.* m – mediaan; keskm astak – keskmine astak; U – U-statistik; p – statistiline olulisus; \*\*p<0,01

Statistiliselt olulisi erinevusi erivajadusega seotud väidetele teadmiste ja oskuste osas esines ka seoses lasteaiaõpetaja kõrgeima lõpetatud haridustasemega (lisa 5).

Bakalaureusekraadiga ja magistrikraadiga lasteaiaõpetajad andsid oma teadmiste ja oskustele andekate laste arendamisel kõrgemaid hinnanguid kui õpetajad, kelle kõrgeim lõpetatud haridustase on rakenduskõrgharidus (p<0,01; tabel 3). Taustatunnuste seast jäeti välja doktorikraadiga õpetajad, sest vastanute hulgas ei olnud ühtegi lasteaiaõpetajat, kelle kõrgeimaks lõpetatud haridustasemeks oleks doktorikraad.

Tabel 3. Õpetajate hinnangute erinevused erinevate taustatunnuste lõikes.

Teadmised ja oskused	Tausta tunnus	n	Keskm astak	U	p
Andekus	Haridustase: magistrikraad	28	32,88	241,50	0,016*
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	27	22,94		
	Haridustase: bakalaureusekraad	60	49,92	455,00	0,001**
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	27	30,85		

*Märkus.* n – vastajate arv; keskm astak – keskmine astak; U – U-statistik; p – statistiline olulisus; \*p<0,05

Õpetajate hinnangutes seoses sellega, kas rühmas on erivajadusega lapsi või mitte, ilmnes erinevusi nende soovile erivajaduste kohta rohkem juurde õppida (tabel 4, lisa 2). Mann-Whitney U-testi kaudu selgus, et statistiliselt oluline erinevus on õpetajate hinnangutes sooviga juurde õppida emotsionaal- ja käitumisraskustega ja spetsiifilise arenguhäirega laste kohta. Väidetele andsid kõrgemad hinnangud need õpetajad, kellel sel õppeaastal on

erivajadusega lapsi rühmas üks või rohkem, võrreldes ilma erivajaduseta laste rühmadega ( $p < 0,05$ ).

Tabel 4. *Õpetajate hinnangute erinevused erinevate taustatunnuste lõikes.*

Soov juurde õppida	Tausta tunnus	n	Keskm astak	U	p
Emotsionaal- ja käitumisraskused	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	82,22	1802,5	0,046*
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	66,93		
Spetsiifiline arenguhäire	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	82,49	1771,0	0,042*
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	66,11		

*Märkus.* n – vastajate arv; keskm astak – keskmine astak; U – U-statistik; p – statistiline olulisus; \* $p < 0,05$

Lisas 6 on välja toodud võrdlus tööstaažiga seotud statistiliselt olulistele hinnangutele soovile järgnevate erivajaduste puhul teadmisi juurde saada: vaimne alaareng, kõnepuue või –häire, nägemispuue, kuulmispuue, emotsionaal- ja käitumisraskused ning eesti keelest erinev kodukeel. Võrdluse tulemusel selgus, et kõikide erivajaduste puhul on lühema tööstaažiga lasteaiaõpetajad hinnanud on soovi juurde õppida kõrgemaks kui pikema tööstaažiga õpetajad. Tabelis 5 (vt ka lisa 4) on välja toodud kõige suuremad erinevused hinnangutes tööstaaži ja soovi osas juurde õppida erivajadustega laste õpetamismeetodite ja eripärade kohta ( $p < 0,01$ ). Vaimse alaarenguga, kõnepuude või –häirega, nägemispuudega, kuulmispuudega ning emotsionaal- ja käitumisraskustega laste puhul on 1 – 5-aastase tööstaažiga õpetajatel suurem soov juurde õppida nende laste õpetamismeetodite ja eripärade kohta kui õpetajatel, kelle tööstaaž on 25 ja rohkem aastaid. Ainult eesti keelest erineva kodukeelega laste arendamisel olid hinnagutes suurem erinevus tööstaažiga 5 – 10 aastat ja 25 ja rohkem töötanud õpetajate vahel, kus taaskord lühema tööstaažiga õpetajate hinnangud enda soovile juurde õppida olid kõrgemad.

Tabel 5. *Õpetajate hinnangute erinevused erinevate taustatunnuste lõikes.*

Soov juurde õppida	Tausta tunnus	n	Keskm astak	U	p
Vaimne alaareng	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	47,96	386,50	0,000**
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	30,43		
Kõnepuue või –häire	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	47,29	381,00	0,000**
	Tööstaaž: 25 ja	41	30,29		

	rohkem aastaid				
Nägemispuue	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	48,85	328,00	0,000**
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	29,00		
Kuulmispuue	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	49,33	338,50	0,000**
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	29,26		
Emotsionaal- ja käitumisraskused	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	48,81	329,50	0,000**
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	29,04		
Eesti keelest erinev kodukeel	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	43,55	355,00	0,002**
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	39	29,10		

*Märkus.* n – vastajate arv; keskm astak – keskmine astak; U – U-statistik; p – statistiline olulisus; \*\*p<0,01.

Õpetajate soovid erivajaduste valdkondades teadmisi juurde omandada ja kas esineb erinevusi erineva haridustasemega õpetajate vahel, leiab tabelist 6, (vt ka lisa 7). Ainult kahe erivajaduse puhul tulid välja statistiliselt olulised erinevused. Kõige suuremad erinevused on bakalaureusekraadiga ja keskeriharidusega õpetajate hinnangutes (p<0,01), kus erivajadused nagu nägemispuue ja füüsiline puue on need, mille osas soovivad oma teadmisi oluliselt rohkem täiendada bakalaureusekraadiga õpetajad võrreldes õpetajatega, kelle kõrgemaiks lõpetatud haridustasemeks on keskeriharidus.

Tabel 6. *Õpetajate hinnangute erinevused erinevate taustatunnuste lõikes.*

Soov juurde õppida	Tausta tunnus	n	Keskm astak	U	p
Nägemispuue	Haridustase: bakalaureusekraad	62	50,60	490,00	0,001**
	Haridustase: keskeriharidus	27	32,15		
	Haridustase: keskeriharidus	27	23,94	268,50	0,025*
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	30	33,55		
Füüsiline puue	Haridustase: magistrikraad	29	32,88	264,50	0,031*
	Haridustase: keskeriharidus	27	23,80		

Haridustase: bakalaureusekraad	61	50,30		
			469,50	0,001**
Haridustase: keskeriharidus	27	31,39		

*Märkus.* n – vastajate arv; keskm astak – keskmine astak; U – U-statistik; p – statistiline olulisus; \*\*p<0,01; \*p<0,05

### Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada lasteaia tava- ja sobitusrühma õpetajate hinnangud enda teadmistele ja oskustele erivajadustega laste arendamiseks. Täiendavalt uuriti, milliste erivajaduste kohta soovivad nad õpetamismeetodite ja eripärade kohta juurde õppida. Lisaks analüüsiti, kas õpetajate hinnangutes oma teadmistele ja oskustele ning koolitussoovile esines olulisi erinevusi vastavalt pedagoogilisele tööstaažile, haridustasemele ning erivajadustega laste rühmas olemasolule.

Kaasav haridus on väärtushinnang, mis on kasvanud välja vajadusest ühiskonnas ja kõikidel haridusasutuste õpetajatel ja töötajatel on vastutus selle elluviimisel. Kas ebapiisavad teadmised erivajaduste spetsiifikast võib olla üheks võimalikuks kitsaskohaks? Õpetaja on võtmeisik kõikide lasteaialaste arengus. Ainult need lasteaiaõpetajad, kellel on ettevalmistus ja vajalikud kompetentsid ametialasteks väljakutseteks, sealhulgas kaasava hariduse rakendamiseks, suudavad tagada ja pakkuda kvaliteetset alusharidust kõigile lastele (Ljubetic, 2012). Eripedagoogiliste pädevuste kujundamine on kogu elu kestev protsess, ainult nii on võimalik kursis olla kaasaegsete võimalustega ja saavutada edu erivajadustega laste arendamisel.

Uurimuses osalenud õpetajate rühmades käib erivajadustega lapsi 13,87% laste koguarvust. 10,1% vastanutest töötasid sel aastal sobitusrühmas ja ülejäänud osa tavarühmas. Kuna eelkoolieas diagnoositakse erivajadusi spetsialistide poolt hiljemalt koolieaks, peab olema õpetaja see, kes arengust kõrvalekaldeid märkab ja hindab. Pedagoogiliseks sekkumiseks ei ole õpetajal vaja ametlikku diagnoosi. Ta saab last aidata kohe kui vajadus ilmneb, sest diagnoosi ootama jäädes kaotatakse väärtuslikku aega, aga lapse ajul ei ole aega oodata (Kiive, 2017). Samuti arvavad Rajaleidja keskustes töötavad tugispetsialistid, et lapse erivajadus tuleb diagnoosida võimalikult vara, et hinnata lapsele pakutava abi efektiivsust ning ennetada lapse toimetulekuraskusi koolis (Veltri & Pikk, 2017). Kuigi erivajadusega lapse toetamine lasteaias on meeskonnatöö, mille toimimise eest vastutab direktor, siis on

õpetaja siiski see, kes teeb lastega sisulist tööd ning erivajadustega laste arendamiseks vajab ta spetsiifilisi teadmisi erivajaduste kohta.

Koolieelses eas ilmnevad erivajadused võivad olla väga erinevad. Kõige sagedasemateks erivajadusteks lasteaias sel õppeaastal töid õpetajad välja kõnehäired või –puuded, aktiivsus- ja tähelepanuhäired ning autismispektrihäired. Kuna koolieelses eas lastele pannakse diagnoose üha vähem, on välja toodud erivajadused puhtalt õpetaja enda hinnangu põhjal. Statistika näitab, et kuni viiendik lasteaiastest omab mingit kõnepuuet. Kuna keele- ja kõnehäirete puhul on põhjuste ja tagajärgede eristamine keeruline, siis sageli ei osatagi leida mahajäämusele mingit põhjust. Küll aga on keelepädevus üks olulisemaid koolivalmiduse näitajaid ning lugemis- ja kirjutamisprobleemide ennetamiseks saab lasteaiaõpetaja lapse kõne arengule väga palju kaasa aidata (Tammemäe, 2008). Tänapäeval peetakse kõnearenduseks sellist lähenemist, et kõne grammatika ja lausemallid kujunevad lapsega igapäevaselt suheldes ning tema tegevust suunates. Logopeedi juures õpitud oskusi rakendatakse igapäevasel suhtlemisel ja siinkohal on ka õpetajal lasteaias suur roll (Häidkind, 2008).

Tänapäeval on lasteaias töötamine õpetaja jaoks tõsine väljakutse. Erinevused on tänapäeva loomulik osa, neid ei suruta enam maha. Nii nagu heaks lapsevanemaks olemine, nõuab ka heaks õpetajaks olemine teadmisi ja oskusi. Käesoleva töö tulemuste põhjal võib väita, et õpetajad hindavad oma teadmisi ja oskusi sagedasemate erivajaduste puhul üsna väheseks. Andekus, kakskeelsus ja aktiivsus- ja tähelepanuhäire on need erivajadused, kus õpetajad tunnevad, et nende teadmised ja oskused on piisavalt head. Kuna vähemalt sel õppeaastal esineb uurimises osalenud õpetajate hinnangul andekust lasteaias kõigest 1%, siis võib eeldada, et õpetajatel on andekusega seoses vähe kogemusi. Võib tunduda, et see on erivajadus, millega toimetulek on teiste erivajadustega võrreldes lihtsam. Teiseks põhjuseks võib olla ka see, et õpetajad ei oska andekust diagnoosida ja ei erista seda muudest käitumisprobleemidest. Sellega, et õpetajal on piisavad teadmised ja oskused kuulmis- ja nägemispuudega laste arendamiseks, ei nõustunud üldse ligi pooled vastanud õpetajatest. Kuulmis- ja nägemispuuded on samuti need erivajadused, mida lasteaias kohtab pigem harva. Kui üldiselt käivad meelega lapsed selleks loodud erirühmades, siis aina rohkem satub neid ka tavarühmadesse. Kõige olulisem on see, et meelega lapse õpetaja peab tundma nägemise ja kuulmise tähendust näiliselt iseenesest toimuvale arengule ja peab teadma, et nägemis- ja kuulmisärrituse puudumist saab korvata (Kõiv, 2008).

Idealis peab erivajadustega laste kaasamisel tavarühmadesse tagatud individuaalsetele vajadustele ja võimetele kohandatud õpikeskkond ning eriõppe korraldamiseks

tugisüsteemide kättesaadavus. Õpetaja, kellel puuduvad piisavad teadmised ja oskused erivajadustega lastega tegelemiseks, võib tunda ennast abituna, millele järgneb motivatsiooni langus ning läbipõlemise oht. Õpetaja vajab selle vältimiseks enda ümber võrgustikku ja tugisüsteeme (Kiipus, 2014). Tugispetsialiste on lasteaedades väga erinevalt. Kõige raskemas olukorras on need õpetajad, kus tugisüsteemid üldse puuduvad. Neid oli vastanute hulgas õnneks siiski vaid 7,6%. Kuigi tugispetsialistide töölevõtmine sõltub küll kohaliku omavalitsuse ressursidest, siis on teiseks suureks probleemiks vastava ettevalmistusega tugispetsialistide puudus. Kahjuks on vähem kui pooltel vastanud õpetajatel lasteaias kohapeal olemas logopeed ning üle veerandi vastanutel nii logopeed kui eripedagoog. Kuna kõneprobleemidega lapsi esineb rühmades palju, siis on väga tähtis, et nende probleemidega tegeleks oma ala spetsialist, sest õpetajatel puuduvad teadmised ja oskused eripärase arenguga laste kõne toetamiseks. Paraku vajavad erivajadustega lapsed tuge enamates valdkondades ning selleks on hädavajalik saada lasteaedadesse tööle ka erialase haridusega eripedagooge. Kahjuks on õpetajate ettevalmistus väga erinev ning väljaõppega eripedagoog oleks see, kes oskaks leida erivajadustega lastele sobivaid lahendusi kui lasteaiaõpetaja pädevus pole selleks piisav. Väga vähe oli vastajate hulgas õpetajaid, kelle tugimeeskondades oli psühholoog, sotsiaalpedagoog ning tegevusterapeut. Õpetajad vajavad erivajadustega lastega töötamiseks soovitusi, kuidas kohandada õppekeskkonda lähtuvalt lapse eripärest ning milliseid võtteid ja meetodeid õpetamisel kasutada. Kui lasteaias on olemas nii logopeed, eripedagoog kui ka psühholoog, on õpetaja oma töös erivajadustega lastega toetatud ning võimalused nõu ja abi saamiseks tagatud (Kiipus, 2014).

See, kui hästi on õpetaja valmis õpetama erivajadusega last, sõltub ka sellest, kui palju on õpetaja eriomaste joontega lastega kokku puutunud (Uibu & Puksand, 2017). On tõestatud, et erivajadustega laste arendamiseks vajalike kompetentside kujunemise suhtes mängib rolli see, milline on olnud tegelik kokkupuude erivajadustega lastega (Florian & Spratt, 2014). 75,9% küsimustikule vastanud õpetajatest oli sel õppeaastal vähemalt üks erivajadusega laps ning 24,1% õpetajaid hindas, et sel õppeaastal nende rühmas eripäraseid lapsi ei ole. Need õpetajad, kellel on erivajadusega lapsed rühmas, ei hinnanud oma teadmisi ja oskusi kõrgemaks võrreldes õpetajatega, kellel erivajadusega lapsi rühmas ei ole. Ilmselt on see tingitud asjaolust, et uurimuses küsiti käesoleval õppeaastal käivate laste erivajaduste kohta. See aga ei anna teavet selle kohta, kui suured on kogemused ja kokkupuuted olnud spetsiifilist lähenemist vajavate lastega eelnevatel aastatel.

Kaasava hariduse edukaks rakendamiseks on kõige olulisem see, kas õpetaja on nõus hindama ja aktsepteerima laste erinevusi. Alles seejärel on olulised õpetaja teadmised ja

oskused, mida ta probleemide ilmnemisel kasutab. Õpetajate motiveerimine selles osas on vajalik, sest kauem lasteaias töötanud õpetajal võivad olla välja kujunenud omad arusaamad ja meetodikad. Lisaks erivajadustega laste eripärade tundmisele, vajavad nad julgustust, et esile tuua ja märgata lapse arengus ka positiivseid edasiminekuid, mis igapäeva rutiini sees võivad märkamata jääda. Käesolevas uurimuses osalenud õpetajate hulgas oli suurem osa vastajaid tööstaažiga 25 aastat ja rohkem (26%). Tulemustest selgus, et ainult ühe erivajaduse puhul on statistiliselt oluline erinevus teadmiste ja oskuste ning tööstaaži vahel. Ülejäänud erivajaduste puhul ei omanud õpetajate hinnangutel tähtsust see, kui pikk on õpetaja pedagoogiline tööstaaž. Kuna kaasav haridus Eesti lasteaedades on küllaltki uus nähe ning suurem osa vastajatest tööstaažiga üle 25 aasta, siis oli ootuspärane, et neil õpetajatel on enda hinnangul teadmisi ja oskusi vähem, sest ajaga on õpikäsitlused muutunud. Eesti keelest erineva kodukeelega laste puhul hindasid 11-15 aastase tööstaažiga õpetajad oma teadmisi ja oskusi kõrgemaks kui 1-5 aastate tööstaažiga ning 25 ja rohkem aastaid töötanud õpetajad. Kuna kakskeelsed lapsed tänapäeva avatud maailmas Eesti lasteaedades pole enam ebatavaline nähtus, siis võib arvata, et 11-15 aastase tööstaažiga lasteaiaõpetajad omavad selles valdkonnas teadmisi ja oskusi seetõttu rohkem, et nad on jõudnud töötatud aja jooksul omandada piisavalt kogemusi, et tunda ennast kakskeelsete lastega kindlamalt. Lasteaias on õpetaja olulisimaks ülesandeks pakkuda hulgaliselt innustavaid keelekogemusi ning suhtlemisel kakskeelse lapsega on tähtis ka täiskasvanu keeleline kvaliteet (Tammemäe, 2008).

Eestis on 66% lasteaiaõpetajatest kõrgharidusega (Peterson, 2017). Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuete (2013) kohaselt on lasteaiaõpetajalt nõutud kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid. Käesolevas uurimuses osalenud õpetajatest olid 69,6% omandanud pedagoogilise hariduse kõrgkoolis. Ülejäänud vastajad omasid keskeriharidust või oli kõrgharidus alles omandamisel. Vastajate hulgas leidis ka keskharidusega õpetajaid, mis on nähtavasti tingitud asjaolust, et kvalifikatsiooniga õpetajaid pole lasteaedadesse tööle võtta. Erialane kõrgharidus ei taga aga vajalikke eripedagoogilisi kompetentse. Eeldus, et kõrgema haridustasemega õpetajatel on enda teadmiste ja oskuste tööloetletud erivajaduste kohta paremad teadmised ja oskused, ei leidnud kinnitust. Statistiliselt oluline erinevus tuli taaskord ainult andekuse puhul, kus bakalaureuse- ja magistrikraadiga õpetajad andsid nendele teadmiste ja oskuste kõrgemaid hinnanguid kui õpetajad, kelle kõrgeim lõpetatud haridustase on rakenduskõrgharidus. Kuigi bakalaureuse- või magistriõppe lõpetanud õpetajatel võiks eeldada tugevamat teoreetilist baasi, siis rakenduskõrgharidust omavatel õpetajatel on vastu panna tugevam meetoodiline baas ning



Erineva haridustasemega õpetajate hinnangutes selgus see, et nägemispuuetega laste arendamiseks soovivad bakalaureusekraadiga õpetajad rohkem oma spetsiifilisi teadmisi täiendada, võrreldes keskerihariduse ning rakenduskõrgharidusega õpetajatega. Sama on ka füüsilise puude korral, kus bakalaureusekraadiga pedagoogid hindavad oma soovi juurde õppida selle erivajaduse puhul kõrgemaiks. Näiteks Tartu Ülikooli lasteaiaõpetajate bakalaureuseõppekavasse viidi erivajadustega lapsi puudutav moodul alles 2017/2018 õppeaastast (Häidkind, 2017). See võib olla põhjus, miks näiteks hiljuti bakalaureuseõppekava lõpetanud õpetajad võiva ennast teatud erivajaduste spetsiifikas ebakindlalt tunda. Õpetaja enesetäiendamine erialase kirjanduse lugemise ning eripedagoogika-alastel täienduskoolitustel osalemise näol on küll arendav ja vajalik, kuid põhjalikku eripedagoogilist kompetentsi võiksid pakkuda ka ülikoolide bakalaureuse õppekavad.

Igal lapsel on õigus olla erinev. Erivajadusega lapse arendamine toimib kõige paremini kõigi osapoolte vahelise koostöö tulemusena. Kui tugispetsialiste lasteaedade juures ei ole, sest piirkonnas puudub vastava ala spetsialist, lapsevanemad on segaduses ja koostööd ei tee, siis jääb lapse edaspidine areng sõltuma õpetaja eripedagoogilisest pädevusest. Uuendatud kutsestandardis, õpetaja, tase 7 on fikseeritud need kompetentsid, mida on vaja hariduslike erivajadustega õppija toetamiseks õppeprotsessis. Uurimustulemused kinnitavad, et suuremal osal lasteaias töötavatel õpetajatel võiksid eripedagoogilised teadmised olla kõrgemad. Teiseks suureks probleemiks on kaasava hariduse rakendamisel see, et koolieelses eas lastele pannakse diagnoose liiga hilja ning erivajadustega lapsed käivad tavarühmades, kus laste maksimaalset arvu pole erivajaduste tõttu vähendatud. Õpetaja on pandud väga raskesse olukorda ning selle taustal ei sooviks, et kannatajateks jääks ka teised lapsed, kes vajavad samuti arendavat keskkonda ja ülesandeid.

Käesoleva magistritöö tulemuste põhjal oleks vaja panustada lasteaias töötavate õpetajate eripedagoogiliste pädevuste arendamisse, et õpetaja oskaks ise laste probleeme märgata, erivajadusi eristada ning abistamiseks parimaid lahendusi otsida. Teiseks lahenduseks võiks olla ka see, et kuna sisuliselt on kõik tavarühmad juba sobitusrühmad, sest seal käivad erivajadustega lapsed koos tavalastega, siis võiks õpetajal olla individuaalse arenduskava põhjal õigus hinnata lapse erivajaduse raskuse üle ja õigus enda professionaalse hinnangu põhjal teha ettepanek tavarühmas laste arvu vähendamiseks. Lisaks tuleb jätkuvalt panustada ülikoolides õpetajakoolituse arendamisse ja pöörata sellele varasemast veel suuremat tähelepanu, et koolieelse lasteasutuse õpetajaks õppija saaks vajalikud eripedagoogilised kompetentsid kätte tasemeõppes.

### *Töö piirangud*

Magistritöö analüüs põhineb enesekohastel küsimustikel, mis põhinevad vastajate subjektiivsetel hinnangutel mitte objektiivsetel andmetel. Enesekohane küsimustik annab teema kohta ainult õpetaja enda vaate ning me ei tea, kas ta oma teadmisi ja oskusi ka igapäevatoos rakendab. Lisaks võis käesolevas uurimuses iga õpetaja hinnata oma teadmisi, oskusi ja koolitusvajadust lähtudes enda arusaamadest erivajaduste liikide kohta, mis eeldas selle kohta eripedagoogilisi eelteadmisi.

### **Tänuõnad**

Töö autor soovib tänada kõiki küsimustikule vastanud lasteaiaõpetajaid panuse eest antud uurimusse. Eriksid tänud lähevad koolipsühholoogile ning heale kolleegile Kärt Lusmägile, kes innustas mind magistriõpinguid lõpetama ja seda tööd antud teemal kirjutama. Kõige suuremad ja südamlikumad tänusoovid lähevad juhendaja Liina Malvale, kelle panust minu toetamises on raske sõnadesse panna.

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö 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.

Kerda Ledis

/allkirjastatud digitaalselt/

22.05.2019

### Kasutatud kirjandus

- Bukvic, Z. (2014, November 13). Teachers Competency for Inclusive Education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*. Külastatud aadressil [https://www.futureacademy.org.uk/files/menu\\_items/other/ejsbs141.pdf?fbclid=IwAR2zbLxUU1LaZM\\_Psr\\_wiCwAxaFPhX6AcD9ipO-HwxHpWmKc7xI1tZNVN4](https://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/ejsbs141.pdf?fbclid=IwAR2zbLxUU1LaZM_Psr_wiCwAxaFPhX6AcD9ipO-HwxHpWmKc7xI1tZNVN4)
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. (2001). *Esi- ja algõpetuse didaktika*. Tallinn: TPÜ kirjastus.
- Children with special educational needs* (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.nidirect.gov.uk/articles/children-special-educational-needs>
- Daniels, R., & Stafford, K. (1999). *Erivajadusega lapse kaasamine*. Tartu: OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Ennok, K. (2012). *Lapse emotsionaalne arendamine*. Tartu: Atlex.
- Feldman, M. (2004). *Early intervention: The Essential Readings*. Blackwell Publishing.
- Floarian, 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.
- Gillberg, C. (2003). *Aspergeri sündroom lastel, noortel ja täiskasvanutel. Normaalne, geenius või nohik?* Tallinn: Kunst.
- Häidkind, P. (2005). Varajane sekkumine. *Haridus*, 8, 36–38.
- Häidkind, P., & Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. E. Kulderknap (Toim), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22–63). Tartu: Kirjastus Studium.
- Häidkind, P. (2013). Koolieelne eripedagoogika ja/või alusharidus? *Eripedagoogika*, 42, 13–14.
- Häidkind, P. (2017). Lasteaiaõpetaja kutsestandardi täiendamine eripedagoogilise kompetentsiga. *Eripedagoogika*, 53, 98–103.
- Häidkind, P. (2008). Erivajadustega lapsed lasteaias. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 198–220). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Jackson, C. (2018). *Vaimse tervise häired. Lapsed keda on väärkoheldud või hooletusse jäetud*. Oma Pere.
- Jegorova, I., & Veisson, M. (2009). Hüperaktiivne laps. M. Veisson (Koost.),

- Lapsevanematele erivajadustega lastest II* (lk 31–45). Tartu: Atlex.
- Kiive, E. (2017). Varajase sekkumise olulisusest ajuteadmiste taustal. *Eripedagoogika*, 53, 3–7.
- Kiipus, A. (2014). Kuidas jõustada õpetajat töös hariduslike erivajadustega lastega. *Eripedagoogika*, 43, 11–16.
- Koolieelse lasteasutuse pedagoogide kvalifikatsiooninõuded* (2013). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13363346?leiaKehtiv>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* (2011). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv>
- Koolieelse lasteasutuse seadus* (2018). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv>
- Kruusimägi, T. et al. (2018). Kutsestandard *Õpetaja tase 7*. Külastatud aadressil: <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10719336>
- Kuzemtšenko, M. (2010). Autism. E. Leppik, & T. Kivirand (Koost.), *Teatmik õpetajatele. Märja ja toeta last. Sagedamini esinevad terviseseisundid ja puuded õpilastel* (lk 27–31). Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste Koda.
- Kõiv, A. (2008). Nägemispuudega väikelapse areng. E.Kask (Toim). *Lapsevanematele erivajadustega lastest* (52–77). Tartu: Atlex.
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Käesel, K. (2014). Koostöö lapse käitumisprobleemide korral. L. Varava, S.Hansen, & T.Pertel (Toim.), *Lapse vaimse tervise toetamine lasteaias. Juhendmaterjal* (lk 48–64). Tallinn: Atlex.
- Känd, H. (2010). Vaimu- ehk intellektipuue. A. Sarjas (Toim). *Märka ja toeta last. Sagedamini esinevad terviseseisundid ja puuded õpilastel* (lk 91–95). Eesti Puuetega Inimeste Koda.
- Laurits, I. (2013). *Erivajadustega laste arenguvõimalused koolieelsetes lasteasutustes Rapla maakonna näitel*. Lõputöö, Tartu Ülikooli Pärnu kolledž.
- Lilleoja, L. (2013). *Erivajadustega laps lasteaias. Abimaterjal õpetajakoolituse üliõpilastele*. Tallinn.
- Lilleoja, L. (2019). Sotsiaalsete oskuste õpetamine erivajadustega lastele oskuste õppe meetodil. *Tea ja Toimeta. Mängulisi tegevusi erivajadustega laste toetamiseks*, 45, 36–40.
- Lindgren, C. H., & Suter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*, E. Krull

- (Toim). Tartu Ülikool.
- Ljubetic, M. (2012). New Competences for the Pre-school Teacher. A Successful Response to the Challenges of the 21st Century. *World Journal of Education*, 1, 83–90.
- Lukanenok, K. (2009). Spetsiifilised õpiraskused: spetsiifilised lugemis- ja Kirjutamisraskused. M. Veisson (Koost.), *Lapsevanematele erivajadustega lastest II* (lk 10–19). Tartu: Atlex.
- Mis on puue?* (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.epikoda.ee/mis-on-puue/>
- Neare, V. (2007). Varajane sekkumine. *Tea ja Toimeta. Soodne keskkond lapse igakülgses Arenguks*, 32, 7–9.
- Nislin, M., Paananen, M., Repo, L., Sajaniemi, N., & Sims, M. (2016, February 3). Working with children with special needs in Finnish kindergartens: Professionals and/or specialists? *South African Journal of Childhood Education*. Külastatud aadressil [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/233062/document\\_5\\_.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/233062/document_5_.pdf?sequence=1)
- Noonan, M. J. (2014). *Teaching young children with disabilities in natural environments. Teaching children with autism*. Külastatud aadressil <http://archive.brookespublishing.com/documents/noonan-teaching-young-children.pdf>
- Paaliste, A. (2012). Õppenõustamise süsteemist koolieelses eas lastele. *Eripedagoogika*, 40, 22–25.
- Padrik, M. (2011). *Erivajadustega laps lasteaias: mõtteid hetkeolukorrast ja võimalustest*. Külastatud aadressil <https://koolielu.ee/info/readnews/136757/erivajadustega-laps-lasteaias-motteid-hetkeolukorrast-ja-voimalustest05.05.2014>
- Peterson, T. (2012). Alushariduse arendusest erivajadustega laste toetamise valdkonnas. *Eripedagoogika*, 40, 3–5.
- Peterson, T. (2017). Koolieelse lasteasutuse õpetaja professionaalsus. K. Nugin, & T. Õun (Koost.), *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias* (lk 306–318). Tartu: Atlex.
- Psühholoogilise arengu häired e. psüühilise arengu spetsiifilised häired* (s.a.). Külastatud aadressil [https://www.kliinikum.ee/psyhhaatriakliinik/lisad/ravi/ph/80psyhhol\\_arengu\\_haired\\_e.htm](https://www.kliinikum.ee/psyhhaatriakliinik/lisad/ravi/ph/80psyhhol_arengu_haired_e.htm)
- Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seadus* (2018). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13114771?leiaKehtiv>
- Põlda, H., & Aava, K. (2016). Andekuse kui haridusliku erivajaduse tähenduse konstrueerimine Eesti muutunud õpikäsituse kontekstis. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 89–117.
- Püss, A. (2008). Kuulmispuudega lapsed. M. Veisson & E. Kask (Toim), *Lapsevanematele*

- erivajadustega lastest* (lk 22–30). Tartu: Atlex.
- Reid, R., & Johnson, J. (2012). *Teacher's Guide to ADHD*. Külastatud aadressil [https://books.google.ee/books?id=7lylxoB51HEC&printsec=frontcover&hl=et&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0&fbclid=IwAR3h5t7lDo3AshrC3PhlGQMcSnCg5gNhqFpARCUKYaA9YhFuZjxruMmBgqU#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ee/books?id=7lylxoB51HEC&printsec=frontcover&hl=et&source=gbs_ge_summary_r&cad=0&fbclid=IwAR3h5t7lDo3AshrC3PhlGQMcSnCg5gNhqFpARCUKYaA9YhFuZjxruMmBgqU#v=onepage&q&f=false)
- Riis, M. (2014). Varase lapseea psüühiline trauma. L. Varava, S.Hansen, & T.Pertel (Toim.), *Lapse vaimse tervise toetamine lasteaias. Juhendmaterjal* (lk 6–27). Tallinn: Atlex.
- Rääk, R. (2014). *Ettepanek: Mõõduka, raske ja sügava intellektipuudega ning raske ja sügava psüühikahäirega arenguliste ja hariduslike erivajadustega lastele osutavate haridus-, tervishoiu-, rehabilitatsiooni- ja sotsiaalteenuste mudel sidustatud mudel*. Külastatud aadressil [https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed\\_ja\\_pered/Puudega\\_laps/teenuste\\_sidustatud\\_mudeli\\_ettepanek.pdf](https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Lapsed_ja_pered/Puudega_laps/teenuste_sidustatud_mudeli_ettepanek.pdf)
- Sepp, V. (2007). Andekus kui erivajadus. M. Kadakas (Toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 14–18). Tallinn: Argo.
- Sikut, E., & Luigla, H. (2017). Eripedagoogi roll laste arengutaseme hindamisel tavalasteaias. *Eripedagoogika*, 53, 16–27.
- Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W. (2017). Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care. Teenused erivajadustega lastele koolieelses eas* (s.a.). Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/eviddiferents/teenused-erivajadustega-lastele>
- Thompson, J. (2010). *The Essential Guide to Understanding Special Educational Needs*. Publisher: Longman.
- Timoštšuk, I., Ugaste, A., & Mets-Alunurm, K. (2018). Õpetajate õppimiskogemused neoliberaalsete haridusmuutuste taustal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6(1), 77–101.
- Tammemäe, T. (2005). Kõnehäirega laps. *Haridus*, 12, 24–25.
- Tammemäe, T. (2007). Kuidas lasteaiaõpetaja saaks olla „natuke logopeed“? T. Siiber (Toim). *Soodne keskkond lapse isekülgeks arenguks. Tea ja Toimeta*, 24, 22–29.
- Tammemäe, T. (2008). Lapse kõne areng ja arendamine. E. Kask (Toim). *Lapsevanematele erivajadustega lastest* (31–51). Tartu: Atlex.
- Treier, J., & Vilu, V. Hüperaktiivne laps lasteaias. *Eripedagoogika*, 40, 52–59.
- Tuuling, L. (2017). Mitmekultuuriline kasvatus alushariduses. K. Nugin, & T. Õun (Toim), *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias* (lk 95–111). Tartu: Atlex.
- Uibu, K., Puksand, H. (2017). Õpetajakoolituse üliõpilaste teadmiste, arusaamade, emotsioonide ja kogemuste avaldumine erivajadusi käsitletavates esseedes. *Eesti*

*Haridusteaduste Ajakiri*, 5(2), 183–205.

- Veisson, M. (2005). Erivajadustega ja andekad lapsed. L. Kivi, H. Sarapuu & K. Henno (Toim), *Laps ja lasteaed. Lasteaiaõpetaja käsiraamat* (96–110). Tartu: Atlex.
- Veisson, M. (2008). Erivajadustega lapsed. M. Veisson (Koost.), *Lapsevanematele erivajadustega lastest* (lk 5–14). Tartu: Atlex.
- Veltri, K., & Pikk, S. (2017). Koolieelses eas laste eripedagoogiline ja logopeediline Nõustamine Rajaleidja keskustes. *Eripedagoogika*, 53, 87–90.
- Viigand, M., Arov, K., & Lember, A. (2016). Õpetaja kui võtmeisik kaasavas koolis. *Eripedagoogika*, 49, 29–36.
- Virula, K., Oolep, K. (2012). Individuaalne arenduskava nägemispuudega ja intellektipuudega lastele. *Eripedagoogika*, 40, 66–76.
- Vuran, S. (2014). Stories about Children with Disabilities: The Writing Process and the Opinions of the Storywriters. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 137–158.
- Õpetaja kutsestandardid (s.a.). Külalstatud aadressil [http://www.opetajateliit.ee/?page\\_id=1057](http://www.opetajateliit.ee/?page_id=1057)
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.
- Õun, T., & Nugin, K. (2017). Õppe- ja kasvatustegevus koolieelses lasteasutuses. K. Nugin, & T. Õun (Koost.), *Õppe- ja kasvatustegevus lasteaias* (lk 191–200). Tartu Atlex.

## Lisad

**Lisa 1.** Õpetajate hinnangute erinevused erinevate taustatunnuste lõikes.

<b>Teadmised ja oskused</b>	Tausta tunnus	n	Keskm astak	U	p
Autismispektrihäire	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	79,59	2113,5	0,588
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	75,12		
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	77,90	2082,0	0,656
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	74,29		
Vaimne alaareng	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	77,85	2087,0	0,671
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	74,42		
Andekus	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	75,28	2066,0	0,910
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	76,16		
Kõnepuue või -häire	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	79,83	1967,0	0,352
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	72,16		
Nägemispuue	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	75,13	1970,0	0,474
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	80,76		
Kuulmispuue	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	76,15	2006,5	0,848
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	77,67		
Emotsionaal- ja käitumisraskused	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	81,13	1857,0	0,114
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	68,37		
Spetsiifiline arenguhäire	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	77,97	2074,0	0,625
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	74,08		
Füüsiline puue	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	79,89	1960,0	0,337
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	71,97		
Eesti keelest erinev kodukeel	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	73,04	1813,0	0,135
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	84,79		

*Märkus.* n – vastajate arv; keskm astak – keskmine astak; U – U-statistik; p – statistiline olulisus; \*p<0,05

**Lisa 2.** Õpetajate hinnangute erinevused erinevate taustatunnuste lõikes.

Soov juurde õppida	Tausta tunnus	n	Keskm astak	U	p
Autismispektrihäire	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	78,33	2184,0	0,859
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	76,97		
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	80,55	2076,5	0,401
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	74,14		
Vaimne alaareng	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	79,17	2241,0	0,932
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	78,47		
Andekus	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	81,37	2055,5	0,314
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	73,59		
Kõnepuue või -häire	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	81,31	1910,0	0,138
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	69,76		
Nägemispuue	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	80,71	1981,0	0,263
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	71,63		
Kuulmispuue	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	82,07	1895,0	0,118
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	69,38		
Emotsionaal- ja käitumisraskused	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	82,22	1802,5	0,046*
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	66,93		
Spetsiifiline arenguhäire	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	82,49	1771,0	0,042*
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	66,11		
Füüsiline puue	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	80,60	1994,0	0,281
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	71,97		
Eesti keelest erinev kodukeel	Erivajadusega lapsed rühmas: jah	120	78,54	2043,0	0,582
	Erivajadusega lapsed rühmas: ei	38	74,22		

*Märkus.* n – vastajate arv; keskm astak – keskmine astak; U – U-statistik; p – statistiline olulisus; \*p<0,05

**Lisa 3. Õpetajate hinnangute erinevused erinevate taustatunnuste lõikes.**

<b>Teadmised ja oskused</b>	<b>Eristav tunnus</b>	<b>n</b>	<b>Keskm astak</b>	<b>p</b>
Autismispektrihäire	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	54,50	0,701
	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	73,71	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	87,0	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	20	80,25	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	72,38	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	70,21	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	82,28	
	Kruskal-Wallis test			
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	43,75	0,226
	Tööstaaž: 1-5 aastat	33	66,06	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	74,03	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	20	93,28	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	75,63	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	83,18	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	40	81,16	
	Kruskal-Wallis test			
Vaimne alaareng	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	47,13	0,755
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	75,35	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	29	82,71	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	20	80,30	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	83,25	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	68,62	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	77,89	
	Kruskal-Wallis test			
Andekus	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	69,13	0,477
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	64,31	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	29	74,53	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	18	91,08	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	77,50	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	74,94	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	40	79,18	
	Kruskal-Wallis test			
Kõnepuue- või häire	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	48,25	0,641
	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	76,61	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	80,76	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	19	73,55	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	61,06	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	85,00	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	82,46	
	Kruskal-Wallis test			
Nägemispuue	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	62,75	0,448
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	79,49	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	85,82	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	20	61,33	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	84,25	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	68,38	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	38	77,66	
	Kruskal-Wallis test			
Kuulmispuue	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	74,75	

	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	80,49	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	30	88,88	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	20	53,38	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	74,75	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	16	68,19	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	39	79,21	
	Kruskal-Wallis test			0,116
Emotsionaal- ja käitumisraskused	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	46,38	
	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	73,53	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	78,50	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	20	75,97	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	90,56	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	82,82	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	40	81,14	
	Kruskal-Wallis test			0,723
Spetsiifiline arenguhäire	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	58,13	
	Tööstaaž: 1-5 aastat	32	75,98	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	81,66	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	20	67,05	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	87,88	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	67,09	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	40	82,95	
	Kruskal-Wallis test			0,607
Füüsiline puue	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	76,38	
	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	76,04	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	81,02	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	20	69,38	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	7	69,64	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	81,85	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	81,59	
	Kruskal-Wallis test			0,948
Eesti keelest erinev kodukeel	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	58,8	
	Tööstaaž: 1-5 aastat	33	65,45	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	77,92	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	19	98,92	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	7	96,07	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	16	87,75	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	66,07	
	Kruskal-Wallis test			0,033*

*Märkus.* n – vastajate arv; keskm astak – keskmine astak; U – U-statistik; p – statistiline olulisus; \*p<0,05

**Lisa 4.** Õpetajate hinnangute erinevused erinevate taustatunnuste lõikes.

Soov juurde õppida	Tausta tunnus	n	Keskm astak	U	p	
Vaimne alaareng	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	32,47	228,50	0,011**	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	21	21,88			
	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	24,03	69,00	0,015*	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	13,13			
	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	30,69	151,00	0,002**	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	17,88			
	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	47,96	386,50	0,000**	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	30,43			
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	27,26	178,00	0,053*	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	19,47			
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	42,47	450,50	0,028*	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	31,99			
	Kõnepuue või –häire	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	30,97	256,00	0,046*
		Tööstaaž: 11-15 aastat	21	23,19		
Tööstaaž: 1-5 aastat		34	23,32	74,00	0,023*	
Tööstaaž: 15-20 aastat		8	13,75			
Tööstaaž: 1-5 aastat		34	29,82	159,00	0,004**	
Tööstaaž: 21-25 aastat		17	18,35			
Tööstaaž: 1-5 aastat		34	47,29	381,00	0,000**	
Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid		41	30,29			
Tööstaaž: 5-10 aastat		31	21,65	73,00	0,047*	
Tööstaaž: 15-20 aastat		8	13,63			
Tööstaaž: 5-10 aastat		31	28,02	154,50	0,010**	
Tööstaaž: 21-25 aastat		17	18,09			
Tööstaaž: 5-10 aastat		31	44,77	379,00	0,001**	
Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid		41	30,24			
Nägemispuue	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	23,93	53,50	0,005**	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	11,19			
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	29,96	154,50	0,004**	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	18,09			
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	48,85			

				328,00	0,000**
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	29,00		
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	21,74	70,00	0,050*
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	13,25		
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	43,85	407,50	0,008**
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	30,94		
Kuulmispuue	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	31,63	258,00	0,042*
	Tööstaaž: 11-15 aastat	21	23,29		
	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	24,49	53,00	0,003**
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	11,13		
	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	29,36	197,50	0,032*
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	20,62		
	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	49,33	338,50	0,000**
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	29,26		
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	21,76	69,50	0,048*
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	13,19		
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	42,98	434,50	0,018*
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	31,60		
Emotsionaal- ja käitumisraskused	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	37,60	370,50	0,011**
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	27,95		
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	31,00	255,00	0,024*
	Tööstaaž: 11-15 aastat	21	23,14		
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	23,50	68,00	0,005**
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	13,00		
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	30,12	149,00	0,001**
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	17,76		
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	48,81	329,50	0,000**
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	29,04		
Eesti keelest erinev kodukeel	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	28,87	191,50	0,034*
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	20,26		
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	44,28	415,50	0,004**
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	39	30,65		
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	21,81		

			68,00	0,030*
Tööstaaž: 15-20 aastat	8	13,00		
Tööstaaž: 5-10 aastat	31	27,85		
			159,50	0,014**
Tööstaaž: 21-25 aastat	17	18,38		
Tööstaaž: 5-10 aastat	31	43,55		
			355,00	0,002**
Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	39	29,10		

*Märkus.* n – vastajate arv; keskm astak – keskmine astak; U – U-statistik; p – statistiline olulisus; \*\*p<0,01; \*p<0,05

**Lisa 5. Õpetajate hinnangute erinevused erinevate taustatunnuste lõikes.**

<b>Teadmised ja oskused</b>	Eristav tunnus	n	Keskm astak	p
Autismispektrihäire	Haridustase: magistrikraad	29	78,64	
	Haridustase: bakalaureusekraad	61	84,70	
	Haridustase: keskeriharidus	27	77,91	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	30	65,72	
	Haridustase: kutseharidus	4	78,75	
	Haridustase: keskharidus	4	63,13	
	Kruskal-Wallis test			
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	Haridustase: magistrikraad	29	81,26	
	Haridustase: bakalaureusekraad	60	81,08	
	Haridustase: keskeriharidus	27	78,46	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	29	66,95	
	Haridustase: kutseharidus	3	53,83	
	Haridustase: keskharidus	4	46,25	
	Kruskal-Wallis test			
Vaimne alaareng	Haridustase: magistrikraad	28	78,11	
	Haridustase: bakalaureusekraad	60	81,32	
	Haridustase: keskeriharidus	27	69,00	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	29	73,36	
	Haridustase: kutseharidus	4	84,75	
	Haridustase: keskharidus	4	58,13	
	Kruskal-Wallis test			
Andekus	Haridustase: magistrikraad	28	77,16	
	Haridustase: bakalaureusekraad	60	85,14	
	Haridustase: keskeriharidus	26	74,98	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	27	51,98	
	Haridustase: kutseharidus	4	51,50	
	Haridustase: keskharidus	4	86,75	
	Kruskal-Wallis test			
Kõnepuue- või häire	Haridustase: magistrikraad	29	89,00	
	Haridustase: bakalaureusekraad	60	77,64	
	Haridustase: keskeriharidus	27	80,43	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	30	65,88	
	Haridustase: kutseharidus	4	56,50	
	Haridustase: keskharidus	4	80,38	
	Kruskal-Wallis test			
Nägemispuue	Haridustase: magistrikraad	28	69,39	
	Haridustase: bakalaureusekraad	61	80,71	
	Haridustase: keskeriharidus	24	72,27	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	30	72,90	

	Haridustase: kutseharidus	4	95,75
	Haridustase: keskharidus	4	76,25
	Kruskal-Wallis test		0,733
Koolmispuue	Haridustase: magistrikraad	28	77,77
	Haridustase: bakalaureusekraad	61	78,75
	Haridustase: keskeriharidus	26	71,69
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	28	71,48
	Haridustase: kutseharidus	4	74,38
	Haridustase: keskharidus	4	83,00
	Kruskal-Wallis test		0,956
Emotsionaal- ja käitumisraskused	Haridustase: magistrikraad	29	82,74
	Haridustase: bakalaureusekraad	61	81,11
	Haridustase: keskeriharidus	26	72,60
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	30	74,05
	Haridustase: kutseharidus	4	57,13
	Haridustase: keskharidus	4	62,63
	Kruskal-Wallis test		0,735
Spetsiifiline arenguhäire	Haridustase: magistrikraad	28	82,32
	Haridustase: bakalaureusekraad	59	75,42
	Haridustase: keskeriharidus	27	78,00
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	30	72,90
	Haridustase: kutseharidus	4	75,75
	Haridustase: keskharidus	4	69,25
	Kruskal-Wallis test		0,967
Füüsiline puue	Haridustase: magistrikraad	29	85,12
	Haridustase: bakalaureusekraad	60	77,53
	Haridustase: keskeriharidus	27	74,41
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	30	72,42
	Haridustase: kutseharidus	4	68,88
	Haridustase: keskharidus	4	89,50
	Kruskal-Wallis test		0,863
Eesti keelest erinev kodukeel	Haridustase: magistrikraad	28	79,68
	Haridustase: bakalaureusekraad	58	80,13
	Haridustase: keskeriharidus	27	66,89
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	29	69,17
	Haridustase: kutseharidus	4	53,63
	Haridustase: keskharidus	4	105,00
	Kruskal-Wallis test		0,311

*Märkus.* n – vastajate arv; keskm astak – keskmine astak; U – U-statistik; p – statistiline olulisus; \*p<0,05

**Lisa 6.** Õpetajate hinnangute erinevused erinevate taustatunnuste lõikes.

Soov juurde õppida	Eristav tunnus	n	Keskm astak	p
Autismispektrihäire	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	85,00	0,399
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	87,37	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	30	85,52	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	21	78,45	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	68,25	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	73,91	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	67,41	
	Kruskal-Wallis test			
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	82,00	0,062
	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	96,03	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	81,85	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	21	81,05	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	77,75	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	62,71	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	67,96	
	Kruskal-Wallis test			
Vaimne alaareng	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	100,75	0,002**
	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	101,81	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	87,50	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	21	71,26	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	59,56	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	62,82	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	65,44	
	Kruskal-Wallis test			
Andekus	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	85,25	0,096
	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	92,20	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	88,47	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	21	81,82	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	67,31	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	61,74	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	42	70,20	
	Kruskal-Wallis test			
Kõnepuue- või häire	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	88,75	0,002**
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	97,63	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	93,65	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	21	72,00	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	63,38	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	61,44	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	63,54	
	Kruskal-Wallis test			
Nägemispuue	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	86,38	0,001**
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	100,32	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	87,65	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	21	84,07	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	54,31	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	65,47	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	59,99	
	Kruskal-Wallis test			
Kuulmispuue	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	85,75	

	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	102,16	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	85,26	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	21	77,88	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	53,06	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	75,79	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	60,80	
	Kruskal-Wallis test			0,002**
Emotsionaal- ja käitumisraskused	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	83,75	
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	103,65	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	80,15	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	21	78,36	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	61,44	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	67,82	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	63,72	
	Kruskal-Wallis test			0,002**
Spetsiifiline arenguhäire	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	83,00	
	Tööstaaž: 1-5 aastat	35	92,76	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	85,18	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	21	79,45	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	55,25	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	74,62	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	40	66,20	
	Kruskal-Wallis test			0,111
Füüsiline puue	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	83,50	
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	94,26	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	85,40	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	21	76,79	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	49,25	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	72,38	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	41	68,84	
	Kruskal-Wallis test			0,071
Eesti keelest erinev kodukeel	Tööstaaž: 0-1 aastat	4	91,00	
	Tööstaaž: 1-5 aastat	34	91,21	
	Tööstaaž: 5-10 aastat	31	93,37	
	Tööstaaž: 11-15 aastat	21	74,74	
	Tööstaaž: 15-20 aastat	8	63,19	
	Tööstaaž: 21-25 aastat	17	65,56	
	Tööstaaž: 25 ja rohkem aastaid	39	61,18	
	Kruskal-Wallis test			0,009**

*Märkus.* n – vastajate arv; keskm astak – keskmine astak; U – U-statistik; p – statistiline olulisus; \*\*p<0,01; \*p<0,05

**Lisa 7. Õpetajate hinnangute erinevused erinevate taustatunnuste lõikes.**

Soov juurde õppida	Eristav tunnus	n	Keskm astak	p
Autismispektrihäire	Haridustase: magistrikraad	29	82,31	0,200
	Haridustase: bakalaureusekraad	62	81,00	
	Haridustase: keskeriharidus	27	62,81	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	28	72,43	
	Haridustase: kutseharidus	4	100,25	
	Haridustase: keskharidus	4	100,25	
	Kruskal-Wallis test			
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	Haridustase: magistrikraad	29	82,22	0,456
	Haridustase: bakalaureusekraad	62	82,48	
	Haridustase: keskeriharidus	27	65,67	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	30	76,28	
	Haridustase: kutseharidus	4	72,88	
	Haridustase: keskharidus	4	98,63	
	Kruskal-Wallis test			
Vaimne alaareng	Haridustase: magistrikraad	29	82,88	0,195
	Haridustase: bakalaureusekraad	62	83,67	
	Haridustase: keskeriharidus	27	63,09	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	30	71,72	
	Haridustase: kutseharidus	4	100,00	
	Haridustase: keskharidus	4	100,00	
	Kruskal-Wallis test			
Andekus	Haridustase: magistrikraad	29	83,59	0,451
	Haridustase: bakalaureusekraad	62	82,20	
	Haridustase: keskeriharidus	28	66,66	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	30	75,70	
	Haridustase: kutseharidus	4	84,50	
	Haridustase: keskharidus	4	101,75	
	Kruskal-Wallis test			
Kõnepuue- või häire	Haridustase: magistrikraad	29	81,48	0,206
	Haridustase: bakalaureusekraad	62	83,17	
	Haridustase: keskeriharidus	27	62,44	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	29	72,98	
	Haridustase: kutseharidus	4	104,00	
	Haridustase: keskharidus	4	88,00	
	Kruskal-Wallis test			
Nägemispuue	Haridustase: magistrikraad	28	73,18	
	Haridustase: bakalaureusekraad	62	87,85	
	Haridustase: keskeriharidus	27	55,44	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	30	80,32	

	Haridustase: kutseharidus	4	86,25	
	Haridustase: keskharidus	4	85,75	
	Kruskal-Wallis test			0,046*
Koolmispuue	Haridustase: magistrikraad	29	76,26	
	Haridustase: bakalaureusekraad	62	84,45	
	Haridustase: keskeriharidus	27	57,00	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	30	86,00	
	Haridustase: kutseharidus	4	93,38	
	Haridustase: keskharidus	4	76,50	
	Kruskal-Wallis test			0,099
	Emotsionaal- ja käitumisraskused	Haridustase: magistrikraad	28	86,96
Haridustase: bakalaureusekraad		62	84,63	
Haridustase: keskeriharidus		27	60,98	
Haridustase: rakenduskõrgharidus		30	74,22	
Haridustase: kutseharidus		4	50,75	
Haridustase: keskharidus		4	83,00	
Kruskal-Wallis test			0,082	
Spetsiifiline arenguhäire		Haridustase: magistrikraad	29	80,26
	Haridustase: bakalaureusekraad	62	85,56	
	Haridustase: keskeriharidus	27	58,72	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	29	77,05	
	Haridustase: kutseharidus	4	77,00	
	Haridustase: keskharidus	4	82,38	
	Kruskal-Wallis test			0,184
	Füüsiline puue	Haridustase: magistrikraad	29	80,26
Haridustase: bakalaureusekraad		62	85,56	
Haridustase: keskeriharidus		27	58,72	
Haridustase: rakenduskõrgharidus		30	76,42	
Haridustase: kutseharidus		4	87,88	
Haridustase: keskharidus		4	96,25	
Kruskal-Wallis test			0,029*	
Eesti keelest erinev kodukeel		Haridustase: magistrikraad	28	86,36
	Haridustase: bakalaureusekraad	60	79,21	
	Haridustase: keskeriharidus	27	59,15	
	Haridustase: rakenduskõrgharidus	30	74,37	
	Haridustase: kutseharidus	4	90,25	
	Haridustase: keskharidus	4	105,38	
	Kruskal-Wallis test			0,107

*Märkus.* n – vastajate arv; keskm astak – keskmine astak; U – U-statistik; p – statistiline olulisus; \*p<0,05

## Lisa 8.

Lugupeetud tava- või sobitusrühma lasteaiaõpetaja!

Olen Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse pedagoogi magistriõppe üliõpilane ja palun Teie abi uuringu läbiviimisel, mille eesmärgiks on teada saada lasteaiaõpetaja hinnangud oma kompetentsile erivajadustega laste arendamisel. Küsimustele vastamisel palun valige Teile sobiv vastusevariant (mõne küsimuse puhul ka mitu vastusevarianti) või vastake vabas vormis, kui vastusevariante pole ette antud.

Vastamine on anonüümne ning kogutud andmeid kasutatakse vaid üldistatud kujul teaduslikel eesmärkidel. Küsimustikule vastamine võtab umbes 15 minutit.

Ette tänades

Kerda Ledis

[kerda.ledis@gmail.com](mailto:kerda.ledis@gmail.com)

- Olen nõus, et minu vastuseid küsimustikule kasutatakse anonüümsel kujul teadustöös.

1) Teie sugu?

- mees
- naine

2) Teie vanus? ..... – aastane.

3) Teie tööstaaž lasteaiaõpetajana?

- 0 – 1 aastat
- 1 – 5 aastat
- 5 – 10 aastat
- 11 – 15 aastat
- 15 – 20 aastat
- 21 – 25 aastat
- 25 ja rohkem aastaid

4) Millise maakonna lasteaias töötate?

- Harju maakond
- Tartu maakond
- Ida-Viru maakond
- Pärnu maakond
- Lääne-Viru maakond
- Viljandi maakond
- Rapla maakond
- Võru maakond
- Saare maakond
- Jõgeva maakond
- Järva maakond
- Valga maakond
- Põlva maakond
- Lääne maakond
- Hiiu maakond

5) Milline järgmistest kirjeldustest iseloomustab kõige paremini seda piirkonda, kus Teie lasteaed asub?

- Küla või asula (vähem kui 3000 elanikku)
- Linn (3000 – 15 000 inimest)
- Linn (15 000 – 50 000 inimest)
- Linn (50 000 – 100 000 inimest)
- Linn (100 000 – 500 000 inimest)

6) Mis on Teie kõrgeim lõpetatud haridustase?

- Doktorikraad
- Magistrikraad
- Bakalaureusekraad
- Keskeriharidus
- Rakenduskõrgharidus
- Kutseharidus
- Keskharidus

7) Kas Te olete omandanud pedagoogilise hariduse kõrgkoolis?

- Jah
- Hetkel omandamisel
- Ei, omad pedagoogilist keskeriharidust
- Ei oma pedagoogilist kõrgharidust
- Muu .....

8) Millises rühmas olete hetkel õpetaja ja mitu last käib Teie rühmas sel õppeaastal?

- Sõimerühmas (kuni 3.a) Laste arv.....
- Nooremas rühmas (3-5.a) Laste arv.....
- Keskmises rühmas (5-6.a) Laste arv.....
- Vanemas rühmas (6-7.a) Laste arv.....
- Liitrühmas Laste arv.....
- Sobitusrühmas Laste arv.....
- Erirühmas Laste arv.....

9) Teie ettevalmistus erivajadustega lastega töötamiseks? (Vastusevariante võib olla mitu)

- Puudub eripedagoogika alane ettevalmistus
- Sain eripedagoogilisi teadmisi oma eriala õppides
- Olen osalenud 160-tunnisel või suuremal eripedagoogika teemalisel täienduskoolitusel
- Olen osalenud väiksematel eripedagoogika teemalistel täienduskoolitustel
- Muu.....

10) Millised tugiteenused on Teie lasteaias olemas? (Vastusevariante võib olla mitu)

- Psühholoog
- Eripedagoog
- Logopeed
- Sotsiaalpedagoog

- Tegevusterapeut
- Muu .....

11) Mitu erivajadusega last käib Teie hinnangul sel õppeaastal Teie rühmas? ..... last

12) Nimetage Teie rühmas käivate laste erivajadused:

.....

.....

.....

.....

13) Palun andke oma hinnang järgnevatele erivajadustega seotud väidetele Teie teadmiste ja oskuste kohta.

	1 – ei nõustu üldse	2 – pigem ei nõustu	3 – pole kindel	4 – pigem nõustun	5 – nõustun täielikult
Mul on piisavalt teadmisi, et arendada autismispektrihäirega lapsi.					
Mul on piisavalt oskuseid, et kohandada autismispektrihäirega lastele õppe- ja kasvatustegevusi.					
Soovin juurde õppida autismispektrihäirega laste õpetamismeetodite ja eripärade kohta.					
Mul on piisavalt teadmisi, et arendada aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapsi.					
Mul on piisavalt oskuseid, et kohandada aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lastele õppe- ja kasvatustegevusi.					
Soovin juurde õppida aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste õpetamismeetodite ja eripärade kohta.					
Mul on piisavalt teadmisi, et arendada vaimse alaarenguga (intellektipuudega) lapsi.					
Mul on piisavalt oskuseid, et kohandada vaimse alaarenguga (intellektipuudega) lastele õppe- ja kasvatustegevusi.					
Soovin õppida vaimse alaarenguga (intellektipuudega) laste õpetamismeetodite ja eripärade kohta.					
Mul on piisavalt teadmisi, et arendada andekaid lapsi.					
Mul on piisavalt oskuseid, et kohandada andekatele lastele õppe- ja kasvatustegevusi.					
Soovin õppida andekate laste õpetamismeetodite ja eripärade kohta.					
Mul on piisavalt teadmisi, et arendada kõnepuudega või -häirega lapsi.					
Mul on piisavalt oskuseid, et kohandada kõnepuude ja -häirega lastele õppe- ja					

kasvatustegevusi.					
Soovin juurde õppida kõnepuude ja -häirega laste õpetamismeetodite ja eripärade kohta.					
Mul on piisavalt teadmisi, et arendada nägemispuudega lapsi.					
Mul on piisavalt oskuseid, et kohandada nägemispuudega lastele õppe- ja kasvatustegevusi.					
Soovin juurde õppida nägemispuudega laste õpetamismeetodite ja eripärade kohta.					
Mul on piisavalt teadmisi, et arendada kuulmispuudega lapsi.					
Mul on piisavalt oskuseid, et kohandada kuulmispuudega lastele õppe- ja kasvatustegevusi.					
Soovin juurde õppida kuulmispuudega laste õpetamismeetodite ja eripärade kohta.					
Mul on piisavalt teadmisi, et arendada emotsionaal- ja käitumisraskustega lapsi.					
Mul on piisavalt oskuseid, et kohandada emotsionaal- ja käitumisraskustega lastele õppe- ja kasvatustegevusi.					
Soovin juurde õppida emotsionaal- ja käitumisraskustega laste õpetamismeetodite ja eripärade kohta.					
Mul on piisavalt teadmisi, et arendada spetsiifilise arenguhäirega lapsi.					
Mul on piisavalt oskuseid, et kohandada spetsiifilise arenguhäirega lastele õppe- ja kasvatustegevusi.					
Soovin juurde õppida spetsiifilise arenguhäirega laste õpetamismeetodite ja eripärade kohta.					
Mul on piisavalt teadmisi, et arendada füüsilise puudega lapsi.					
Mul on piisavalt oskuseid, et kohandada füüsilise puudega lastele õppe- ja kasvatustegevusi.					
Soovin juurde õppida füüsilise puudega laste õpetamismeetodite ja eripärade kohta.					
Mul on piisavalt teadmisi, et arendada eesti keelest erineva kodukeelega lapsi.					
Mul on piisavalt oskuseid, et kohandada eesti keelest erineva kodukeelega lastele õppe- ja kasvatustegevusi.					
Soovin juurde õppida eesti keelest erineva kodukeelega laste õpetamismeetodite ja eripärade kohta.					

Suur aitäh!

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Kerda Ledis

(sünnikuupäev 22.11.1986)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Lasteaiaõpetajate hinnangud enda kompetentsile erivajadustega laste arendamisel“, mille juhendaja on Liina Malva, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kerda Ledis

**22.05.2019**