

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva kolledž
Õppekava „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas“

Birte Lees, Paula Siilak

**KOOLIEELSE LASTEASUTUSE JUHTIDE ARUSAAM
MULTIPROFESSIONAALSEST MEESKONNATÖÖST
LAPSE ARENGU TOETAMISEL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Lehte Tuuling, MA

Narva 2026

KINNITUS

Oleme koostanud oma töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjadusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud. Lõputöö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli Narva kolledži sotsiaalteaduste valdkonna üliõpilaste lõputööde koostamise ja vormistamise juhendi nõuetest.

(allkirjastatud digitaalselt)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, _____ Birte Lees ja Paula Siilak _____,

(autori nimi)

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose

_____“Koolieelse lasteasutuse juhtide arusaam multiprofessionaalsest
meeskonnatööst lapse arengu
toetamisel“ _____

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on _____ Lehte Tuuling _____,
(juhendaja nimi)

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Anname 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 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Birte Lees ja Paula Siilak
10.05.2026

ABSTRACT

Name of this thesis: **Heads of preschool institutions perceptions regarding multi-professional teamwork in supporting children's holistic development.**

The aim of this thesis was to investigate the perceptions of heads of preschool institutions regarding multi-professional teamwork in supporting children's holistic development and the importance of socio-pedagogical competence within the team.

The survey involved directors and head teachers from preschool institutions across Estonia. A quantitative approach was used in this thesis.

Based on the findings of the research, it can be concluded that, when creating an environment that promotes children's development, heads of such institutions place highest importance on taking the child's individual needs into account, cooperating with the family, and ensuring a safe and stable environment. Furthermore, heads of preschools generally consider the socio-pedagogical support provided by the preschool important for both the child and the family. This is considered particularly important in cases involving behavioural difficulties, emotional difficulties, and the need to develop social skills. Heads of preschool institutions generally rate their experience of leading a multi-professional team as positive, but a number of challenges affecting management effectiveness have emerged, such as a shortage of support specialists, differing perspectives among team members, and conflicts within the team.

It can be concluded from the findings of the research that the implementation of inclusive education depends on resources, work organisation arrangements, and the awareness and cooperation of all parties involved.

SISUKORD

MÕISTED	6
SISSEJUHATUS.....	7
1. MULTIPROFESSIONAALSE MEESKONNATÖÖ OLULISUS LAPSE ARENGU TOETAMISEL	10
1.1. Kaasav haridus lasteaedades.....	10
1.2. Juhtimise põhimõtted ja koolieelse lasteasutuse juhtimine	13
1.3. Juhtide enesetõhusus	15
1.4. Multiprofessionaalse meeskonna juhtimise kompetents	17
2. UURIMISTÖÖ METOODIKA.....	22
2.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused	22
2.2. Uurimismeetodi valik ja kirjeldus	22
2.3. Valim ja valimi kirjeldus	23
2.4. Uurimistöö protseduur.....	25
3. TULEMUSED JA ARUTELU	27
3.1. Lapse arengut soodustava keskkonna loomine.....	27
3.2. Sotsiaalpedagoogilise toe olulisus ja korraldus	30
3.3. Multiprofessionaalse meeskonna juhtimine ja enesetõhusus	33
3.4. Avatud küsimuste vastuste analüüs	36
3.5. Arutelu.....	40
KOKKUVÕTE	43
KASUTATUD KIRJANDUS.....	45
LISA.....	59

MÕISTED

Multiprofessionaalne meeskonnatöö: erineva erialase ettevalmistusega spetsialistide koostöö ühiste tööeesmärkide saavutamisel. Alushariduse ja lapsehoiu (ECEC) valdkonnas võib selline koostöö toimuda kahel viisil. Ühel juhul tehakse koostööd erinevate asutuste vahel, kus ühise eesmärgi nimel tegutsevad näiteks alushariduse juhid, õpetajad, tugispetsialistid ning tervishoiu- ja sotsiaalvaldkonna töötajad (Eestile iseloomulik vorm). Teisel juhul tähendab mitmeprofessionaalne meeskonnatöö ECEC-asutuse tasandil igapäevast koostööd erineva kvalifikatsiooniga spetsialistide vahel, kes tegutsevad samas laste rühmas (Soome näide) (Karila & Kupila, 2023).

Sotsiaalpedagoog: tugispetsialist, kelle ülesandeks on toetada inimese sotsiaalset arengut ja toimetulekut, kasutades selleks erinevaid sotsiaalpedagoogilisi meetodeid ning võrgustikutööd. Nende töö eesmärk on aidata kaasa inimese sotsialiseerumisele ja arengule erinevates eluvaldkondades. Sotsiaalpedagoogid tegutsevad nii haridus-, sotsiaal-, tervishoiu- kui ka õigussüsteemis (Sihtasutus Kutsekoda, 2024).

Sotsiaalpedagoogiline tugi alushariduse: sotsiaalpedagoogiline tugi alushariduses keskendub lapse sotsiaalse ja emotsionaalse arengu toetamisele. Selle eesmärk on aidata kaasa lapse suhtlemisoskuste kujunemisele, toetada positiivsete suhete loomist ning tugevdada lapse turvatunnet ja emotsionaalset heaolu. Lisaks hõlmab sotsiaalpedagoogiline tugi käitumisprobleemide ennetamist ja vähendamist ning lapse, perekonna ja ümbritseva keskkonna arvestamist ning kaasamist protsessi (Karila & Kupila, 2023).

SISSEJUHATUS

Kaasav haridus on viimastel aastakümnetel saanud üheks oluliseimaks suunaks nii hariduspoliitikas kui ka rahvusvaheliselt (UNESCO, 2015). Seadusandlikud alused ning strateegilised dokumendid rõhutavad iga lapse õigust kvaliteetsele haridusele. Sellegipoolest seisavad haridusasutused igapäevases praktikas silmitsi arengut soodustava ja kaasava keskkonna loomist takistavate probleemidega (Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut, 2024).

Kaasavas klassiruumis on peamisteks õpetaja ja õppija toetajaks tugispetsialistid (logopeedid, sotsiaalpedagoogid, psühholoogid, eripedagoogid) (Kirkpatrick *et al.*, 2019). Tugispetsialistide vähesus ning see tõttu tekkiv ajalise ressursi vähesus on üheks olulisemaks takistuseks kaasava hariduse rakendamise toetamisel nii Eestis kui ka rahvusvaheliselt (Bešić *et al.*, 2016, viidatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut, 2024 kaudu; European Agency for..., 2022; Sundquist *et al.*, 2014, viidatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut, 2024 kaudu; Räis *et al.*, 2016).

Lisaks õpetajatele ja tugispetsialistidele on kaasava hariduse rakendamiseks vajalike tingimuste loomisel suur roll ka lasteasutuse juhtidel (Ainscow & Sandill, 2010; Al-Mahdy & Emam, 2018; Amin & Yasin, 2018). Olulisel kohal on koostööne meeskonnatöö, õpetaja ja eripedagoogi vaheline koostöö soodustab juhtkonna toetust, et toimuks professionaalne areng (Paulsrud & Nilholm, 2020). Koolieelse lasteasutuse seadus on sätestanud, et lasteasutuste juhtide ülesandeks on kujundada hariduskorraldus, mis toetab iga lapse arengut, pakkudes vajalikku tuge ja kohandusi lasteasutuses. (Haridus- ja Noorteamet, 2020; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Teadlased (Schuelka, 2018; Sherab *et al.*, 2015) on öelnud, et koolijuhtide kaasava hariduse visiooni ja väärtuste kandmine ning haridusasutuse töötajaskonna motiveerimine on edukas ja tagab kõrgekvaliteedilisemat haridust. Haridusasutuste juhid peaksid olema eestvedajad, et tagada kaasava hariduse positiivne suhtumine ja luua eeldused ka kaasava hariduse praktiliseks rakendamiseks (Urton *et al.*, 2014).

Erinevatest uuringutest on selgunud, et just haridusasutuste juhtide koolitamisele kaasava hariduse teemal on vaja pöörata palju suuremat tähelepanu, et suurendada nende võimekust

ja arendada nende oskusi, et kaasavat haridust haridusasutustes paremini rakendada (European Agency for..., 2022; Khaleel *et al.*, 2021; Schuelka, 2018).

Seadusandlikust raamistikust hoolimata raskendab koolijuhtide tööd tugispetsialistide vähesus, piiratud ressursid, ebapiisavad oskused kaasava hariduse rakendamisel ning erinevad arusaamad ja vähene valmisolek multiprofessionaalse meeskonna juhtimiseks, mida süvendab täiendavate koolituste ja toetusressursside puudumine (Pedaste *et al.*, 2021; Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut, 2024). Lisaks rõhutavad uuringud, et juhtide enesetõhusus ning sotsiaalpedagoogiline kompetents on otseselt seotud sellega, kuidas nad suudavad koordineerida mitmete osapoolte koostööd ja juhtida tugimeeskonda, tagades laste arengut toetava õpikeskkonna (Wilson *et al.*, 2018).

Bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada koolieelse lasteasutuse juhtide arusaamad multiprofessionaalsest meeskonnatööst lapse igakülgse arengu toetamisel ning sotsiaalpedagoogilise kompetentsi olulisusest meeskonnas.

Töö eesmärgi saavutamiseks on püstitatud kolm uurimisküsimust:

1. Millised on juhtide hinnangul lapse arengut soodustava keskkonna loomise aspektid, nii pedagoogilised kui ka sotsiaalpedagoogilised?
2. Kui oluliseks peavad juhid sotsiaalpedagoogilist tuge lapsele ja perele lasteaia?
3. Kuidas juhid tunnevad ennast multiprofessionaalse meeskonna juhina ja mida nad vajavad sellega paremini toime tulemiseks (teadmised, ressursid jm)?

Teoreetilises osas toetutakse erinevate uuringutele ja teoreetikutele, kes käsitlevad kaasavat haridust koolieelses lasteasutuses, juhtimise põhimõtteid ja koolieelse lasteasutuse juhtimist, juhtide enesetõhusust ning multiprofessionaalse meeskonna juhtimise kompetentsi.

Töös on tuginetud Tartu ja Tallinna Ülikoolide lõputöödele, erinevatele teadusartiklitele ja raamatutele. Käesolev töö tugineb peamiselt Pille Nelise, Ruth Alase, Tiina Kiviranna, Äli Leijeni ja Margus Pedaste käsitletele ja seisukohtadele.

Uurimistöös kasutatakse kvantitatiivset uurimisviisi. Andmekogumise meetodiks kasutatakse ankeetküsitlust. Valimi moodustavad koolieelsete lasteaedade juhid ja õppealajuhatajad üle Eesti. Valimiks otsustasime valida üle Eesti olevad koolieelsed lasteasutused, et vastuseid tuleks võimalikult palju. Koolieelse lasteasutuse direktorite ja õppealajuhatajate küsitlus viiakse läbi 2026.aastal. Kogutud andmeid analüüsitakse *MS Office Excel* programmiga.

Võtmesõnad: multiprofessionaalne meeskond, kaasav haridus, sotsiaalpedagoogiline kompetents, juht, tugispetsialist, koostöö, enesetõhusus.

1. MULTIPROFESSIONAALSE MEESKONNATÖÖ OLULISUS LAPSE ARENGU TOETAMISEL

1.1. Kaasav haridus lasteaedades

Kaasava hariduse tähtsust koolieelses eas on üha enam rõhutatud. Uuringud kinnitavad, et kaasav praktika alushariduses avaldab pikaajalist positiivset mõju nii erivajadustega kui ka tavapärase arenguga lastele, toetades nende akadeemilisi, sotsiaalseid ja emotsionaalseid arenguvõimalusi (Krämer *et al.*, 2021; Kwon *et al.*, 2017; OECD, 2018). Sellest hoolimata on kaasava hariduse tähendus ja rakendamine endiselt väljakutse nii rahvusvaheliselt kui ka Eestis. Ühise arusaama puudumine raskendab kaasavate haridusasutuste arendamist ning takistab edasiste otsuste tegemist (Nelis & Kivirand, 2024).

Kaasavat haridust mõistetakse lähenemisena, mis arvestab inimõigustega ja tagab kõigile hea hariduse kättesaadavuse. Sellises õpikeskkonnas kogevad lapsed kuuluvustunnet, sõltumata nende eripäradest, ning saavad toetust, mis aitab neil oma potentsiaali maksimaalselt arendada (Nelis & Pedaste, 2020). Kaasava hariduse aluseks on võrdse kohtlemise põhimõte, mille järgi tuleb sarnases olukorras olevaid inimesi kohelda võrdselt (Nelis & Kivirand, 2024). Seetõttu peetakse oluliseks, et ka seadusandluses oleks mõiste selgelt määratletud nii, et see arvestaks kõigi õppijate vajadusi (European Agency for ..., 2022).

Eestis on kaasava hariduse tõlgenduste paljusust mõjutanud asjaolu, et vastavad põhimõtted sõnastati seadusandluses selgelt alles 2024. aastal. Uuringud kinnitavad, et ühtne arusaam puudub nii lasteaedades kui koolides (Häidkind & Oras, 2016; Kivirand *et al.*, 2020; Silm *et al.*, 2024). Samal ajal rõhutavad mitmed autorid, et kaasava hariduse süsteemne rakendamine eeldab ühist ja selget kontseptsiooni (Florian, 2014, viidatud Nelis & Kivirand, 2024 kaudu; Haug, 2017). Mitmed uuringud näitavad siiski, et Eestis tõlgendavad kaasava hariduse sisu erinevalt nii õpetajad, juhid kui ka tugispetsialistid (Häidkind & Oras, 2016; Kivirand *et al.*, 2020; Silm *et al.*, 2024).

Kaasava hariduse definitsioone võib jagada laiaks ja kitsaks. Lai käsitlus hõlmab kõiki lapsi ja püüab vähendada sotsiaalset tõrjutust erinevatel alustel (Armstrong *et al.*, 2011). Kitsas käsitlus keskendub peamiselt hariduslike erivajadustega ja puudega laste õppimisele kodulähedases haridusasutuses (Arduin, 2015, viidatud Nelis & Kivirand, 2024 kaudu;

Armstrong *et al.*, 2011). Haridus- ja Teadusministeerium (2026) rõhutab, et kaasava hariduse eesmärgiks on ühiskonna sotsiaalne kaasatus ning kvaliteetset haridust tuleb tagada kogu elukaare jooksul. Nelis ja Pedaste (2020) pakuvad välja kaasava hariduse definitsiooni, mis koondab teaduskirjanduses esinevaid käsitlusi ning jagab need kaheks: filosoofiline ja praktiline tasand. Filosoofilisel tasandil väljendub kaasamise väärtustamine hoiakutes ja otsustes; praktiline tasand hõlmab konkreetseid tegevusi, mis toetavad kõigi õppijate osalemist.

Kaasava hariduse elluviimist takistavad mitmed tegurid: kaasava hariduse definitsiooni ebaselge määratlemine, ressursipuudus, eraldi rühmade kasutamine, vähene tugispetsialistide olemasolu ja tugi, õpetajate ja spetsialistide ebapiisav väljaõpe ning tõenduspõhiste meetodite vähene rakendamine (Nelis *et al.*, 2023; Riigikontroll, 2020; Räis *et al.*, 2016; Silm *et al.*, 2024). Kaasamise kvaliteet sõltub sellest, kas ühtne ja sisukas lähenemine rakendub järjepidevalt kogu haridussüsteemis ning kas arvestatakse konteksti eripäradega (Love & Horn, 2021, viidatud Kübar & Mändul, 2024 kaudu). Varasemalt kehtinud seadusandluse põhjal defineeritakse Eestis erivajadusega laste laia spektri kaudu: erivajadus võib tuleneda lapse võimetest, tervise- või kultuuritaustast ning selle toetamiseks tuleb kohandada õpikeskkonda või rühma tegevusi (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri (2018) järgi on haridus kaasav siis, kui erivajadusega laps õpib vähemalt 80% ajast koos teiste lastega. Koos õppimisest saavad kasu nii erivajadustega kui ka tavapärase arenguga lapsed (Van Mieghem *et al.*, 2018). Alusharidusseaduses (2025) on sätestatud, et lasteaia direktor moodustab iga lapse heaolu ja vajadusi arvestades lasteaiarühmad. Rühm, kus on tõhustatud toe või eritoega laps, on väiksema piiravuga kui teised rühmad, võttes arvesse seda, et haridusliku erivajadusega laps täidab rühmas kolm kohta (Alusharidusseadus, 2025). Kaasav haridus eeldab, et pelgalt lapse paigutamisest tavarühma ei piisa - vajalik on ka õpikeskkonna kohandamine, et tagada lapse individuaalsetest vajadustest lähtuv areng (Felder, 2018; Roberts & Callaghan, 2021, viidatud Kübar & Mändul, 2024 kaudu). Lasteaia oluline ülesanne on toetada laste kuuluvustunnet ja sotsiaalsete oskuste kujunemist, mis loob aluse edukaks toimetulekuks ka hilisemas elus (Felder, 2018; Haridus- ja Teadusministeerium, 2021; Kwon *et al.*, 2017; Männamaa & Marats, 2008; Nelis & Pedaste, 2020). Uuringud kinnitavad, et kaasav õppekeskkond toetab erivajadustega laste akadeemilisi tulemusi ega kahjusta tavarühma laste õpitulemusi (Krämer *et al.*, 2021). Alushariduses on täheldatud ka

positiivset mõju sotsiaalsete oskuste ja tolerantsete hoiakute kujunemisele (Kwon *et al.*, 2017; Noggle *et al.*, 2018, viidatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut, 2024 kaudu).

Lasteaegadel lasub kohustus tagada lapsele vajalik tugiteenus (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Tuge vajavates rühmades seab õpetajatele suuri väljakutseid tugispetsialistide vähene kättesaadavus (Mikser *et al.*, 2020). Oluline on tagada sobivad õpikeskkonnad ja piisavad inimressursid, sealhulgas tugispetsialistid (Kivirand *et al.*, 2020; Mitchell, 2015). Koostöö õpetajate ja tugispetsialistide vahel on võtmetähtsusega lapse arengu toetamisel (Lellsaar, 2024). Tugimeetmetena saab rakendada erinevate spetsialistide teenuseid - eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi, kelle roll on toetada lapse arengut ja nõustada täiskasvanuid (Rajaleidja, 2016, viidatud Räis *et al.*, 2016 kaudu). Varajases eas pakutav tugi on oluline, kuna see võib aidata ennetada hilisemaid õpi- ja käitumisraskusi ning toetada kaasava hariduse rakendamist (Karila & Kupila, 2023). Õpetajate ja eripedagoogide töös on kesksel kohal toe vajaduse märkamine ning individuaalse õppekava või arenduskava koostamine (Sihtasutus Kutsekoda 2020; Sihtasutus Kutsekoda, 2023). Kaasava hariduse rakendamiseks kasutatakse individuaalseid õppekavasid, universaalset disaini ning kohandatud hindamist (Mitchell, 2015). Lisaks eelpool mainitud tugispetsialistidele peab haridusasutuse direktor määrama ka hariduslike erivajadustega laste õppe koordinaatori (HEVKO). HEV-koordinaatori ülesandeks on juhendada ja nõustada haridusasutuse töötajaid tuge vajavate õppijate õpetamise, õppekorralduse ning vajaliku dokumentatsiooni täitmise osas (Kontor *et al.*, 2019; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Kaasamist toetav kultuur põhineb jagatud vastutusel, ühistel eesmärkidel ja järjepideval koostööl. Kaasamist toetav kultuur põhineb jagatud vastutusel, ühistel eesmärkidel ja järjepideval koostööl (Van Mieghem *et al.*, 2018). Laste haridustee erinevates punktides on oluline ja kasulik kaasata lapsevanemaid (Urm, 2024). Nii õpetajate kui ka lapsevanemate ühiseks eesmärgiks on lapse arengu ja hariduse toetamine võimalikult efektiivselt, mistõttu on ühine panustamine, kogemuste jagamine ning koostööine probleemilahendus kujunenud tänapäevase hariduselu lahutamatuks osaks (Peacock & Gimpel, 2010, viidatud Urm, 2024 kaudu).

Kaasava kultuuri kujundamine on nii direktorite kui ka õpetajate vastutus. Õpetajate hoiakud ja pädevused mõjutavad otseselt kaasava hariduse rakendamist. Õpetajate pädevuse kujundamine eeldab tugevat organisatsioonikultuuri, mis soodustab koostööd ja

professionaalset arengut. Nende kujundamisel mängivad rolli professionaalne toetus, täiendkoolitused ja tugispetsialistide olemasolu (Dignath *et al.*, 2022; Hu *et al.*, 2016; Leijen *et al.*, 2019; Miller *et al.*, 2020; Mitchell, 2015; Park *et al.*, 2018; Yu & Park, 2020). Juhtidel on selle arengus oluline roll, sest nemad loovad tingimused meeskonna koostöök ja suunavad asutuse arengut (Aruste, 2022).

1.2. Juhtimise põhimõtted ja koolieelse lasteasutuse juhtimine

Kaasava hariduse rakendamine on otseselt seotud organisatsiooni arendamisega. Ainscow (2020) väidab, et haridusasutuse võimekus kaasamist toetada sõltub juhtide teadlikust tegevusest ja arendustegevustest. Lasteaia juhtidel on ülesanne kujundada arengukava ja rakendada muudatusi, mis toetavad mitmekesise rühmaga töötamist (Florian & Gamedda, 2020; Van Mieghem *et al.*, 2018). Kaasava hariduse mõiste peab olema organisatsioonis selgelt sõnastatud ja ühiselt mõistetud (Kivirand *et al.*, 2020).

Kaasava hariduspoliitika rakendamine eeldab kõigi haridusasutuse osapoolte panust, kuid kõige olulisem roll kuulub asutuse juhile (Aruste, 2022). Juhid on muutuste eestvedajad, kelle ülesanne on tagada, et kaasava hariduse põhimõtted jõuaksid reaalselt praktikasse (Hämäläinen *et al.*, 2004, viidatud Aruste, 2022 kaudu). Eriti oluline on see Eesti suhtes, kuna koolijuhtidel on suur autonoomia hariduselu korraldamisel ja erivajadustega lastele võrdsete tingimuste loomisel (Pedaste *et al.*, 2021).

Cohen (2015) rõhutab, et juht saab suunata kaasavate põhimõtete elluviimist nii strateegiliste otsuste, ressursside jagamise kui ka igapäevaste korralduslike tegevuste kaudu. Juht vastutab sobivate ruumide loomise, eelarve planeerimise ning vajalike tugiteenuste tagamise eest (Khaleel *et al.*, 2021). Nii kujundavad juhid hariduskeskkonna, mis arvestab kõikide õppijate vajadustega (Aruste, 2022).

Transformatiivne juhtimine on kaasava hariduse seisukohast oluline. Kaasavad juhid suunavad töötajate enesearengut, arendavad organisatsiooni õppimisvõimekust ning viivad ellu muutusi koolikorralduses (Euroopa Eriõppe ja ..., 2018). Juhi isiklik suhtumine kandub edasi õpetajatele ning mõjutab oluliselt nende valmisolekut kaasavaid praktikaid rakendada (Ainscow, 2020). Juht saab toetada õpetajate professionaalset arengut, soodustada koostööd tugispetsialistidega ning luua tingimused, mis toetavad ühist eesmärki - kaasavat õpikeskkonda (Khaleel *et al.*, 2021; Pedaste *et al.*, 2021). Õpetajate pädevuse ja

enesekindluse tõstmiseks on vaja pidevat täienduskoolitust, mille rakendamist juhid toetavad ja innustavad (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021; Khaleel *et al.*, 2021).

Juhtimisel eristatakse planeerimist, organiseerimist, eestvedamist ja kontrollimist, mis ühiselt tagavad organisatsiooni eesmärkide saavutamise (Alas, 2004; Draft, 1995, viidatud Alas, 2005, lk 11 kaudu). Juhi efektiivsust mõjutavad ka välised tegurid - ühiskondlikud raamid, bürokraatia ning kohaliku omavalitsuse tase ja professionaalsus (Ginter & Kukemelk, 2015). Tänapäeva juhtimises on üha olulisemad suhtlemisoskus ja võime hallata inimeste vahelisi suhteid (Alas, 2004).

Juhtimisel on oluline väärtuste loomine ja edastamine (Magretta & Stone, 2003). Visioon peaks olema üheselt mõistetav ja selge ning kogu organisatsiooni tegevust suunav (Salumaa *et al.*, 2007). Lasteaia juhtkonna roll on tagada, et visioon, väärtused ja eesmärgid oleksid kõigile töötajatele arusaadavad ning toetaksid ühist tegutsemist. Selles protsessis vastutab juht ka õpetajate professionaalse arengu toetamise eest, pakkudes tagasisidet ja soodustades eneserefleksiooni (Könnusaar *et al.* 2017).

Haridusasutuse juhtimine on kui eestvedamine, mis tähendab inimeste suunamist ja motiveerimist ühiste eesmärkide saavutamise nimel (Tervise Arengu Instituut, 2007). Eestvedamine on osa laiemast juhtimisest ning toetub juhi ja alluvate dünaamilisele suhtele, kus juht inspireerib teisi ning loob psühhosotsiaalselt turvalise keskkonna.

Eestvedamise teooriad jagunevad nelja rühma (Tervise Arengu Instituut, 2007):

- oskuste ja isikuomaduste teooriad;
- käitumise ja juhtimisstiili teooriad
- situatsiooni (olukorra) teooriad
- postmodernistlikud eestvedamise käsitlused.

Juhi peamine eesmärk on aidata inimestel teha oma tööd tõhusamalt ning kasvada ja areneda - seda tehakse toetuse, usalduse ja austuse kaudu (Schmidt *et al.*, 2019). Juht peab oskama oma tiimi motiveerida ja mõjutada, tagades selle, et töötajad panustavad eesmärkide saavutamisse isegi siis, kui tööülesanded võivad olla keerulised (Alas, 2004).

Meeskonda loova juhtimisstiili korral tegutseb juht otsuste tegemisel koostöös meeskonnaga, väärtustades töötajate panust (Alas, 2004). Haridusasutuste edukas juhtimine eeldab, et juhid loovad koos meeskonnaga selge visiooni, strateegia ja eesmärgid (Alas, 2002; Räsänen & Vainio, 1998, viidatud Mõtsmees, 2012 kaudu).

Tõhus koostöö haridusasutuses põhineb selgetel suhetel juhi, töötajate ja tugispetsialistide vahel (Hughes *et al.*, 2009). Kaasava hariduse kontekstis tähendab see, et juht peab tagama ühtse tegutsemise õpetajate ja tugispetsialistide vahel (Pedaste *et al.*, 2021).

Lasteaia direktor kujundab üldist õhkkonda ja kannab otsustavat rolli personali motiveerimisel, et toimiks tõhus koostöö ühiste eesmärkide saavutamiseks. Üldise positiivse õhkkonna saavutamiseks on olulise tähtsusega head inimestevahelised suhted ja tõhus suhtlus töötajate vahel, mis eeldab direktori oskust märgata personali vajadusi ning neile vastavalt tegutseda (Xiang, 2022).

Strateegiline juhtimine on vajalik lasteaia jätkusuutlikuse ja arenguvõime tagamiseks. Selle protsessi käigus määratletakse asutuse missioon, visioon, pika- ja lühiajalised eesmärgid ning nende saavutamiseks vajalikud tegevuskavad. Strateegiline planeerimine loob raamistiku otsuste langetamiseks ja suunab organisatsiooni arengu fookust (Salumaa *et al.*, 2007).

Lasteasutuse põhiprotsess on lapse arengu toetamine ning tugiprotsessid-personalijuhtimine, strateegiline juhtimine, koostöö huvigruppidega, administreerimine ja ressursihaldus - toetavad seda. Põhi- ja tugiprotsesside teadlik arendamine aitab tagada lasteasutuse jätkusuutlikkuse ja kvaliteedi (Salumaa *et al.*, 2007).

Haridusasutuse juhtimine on mitmetahuline tegevus, mis hõlmab planeerimist, eestvedamist, ressursside haldamist, meeskonna toetust ja strateegilist mõtlemist. Juhi roll on määrava tähtsusega kaasava hariduse rakendamisel: direktor suunab personalitööd, kujundab organisatsioonikultuuri, toetab õpetajate professionaalset arengut ning loob tingimused, mis tagavad kvaliteetse hariduse kõigile lastele (Kõll & Parve, 2023).

1.3. Juhtide enesetõhusus

Nagu õpetajad, võivad ka juhid tunda enesekindluse puudust. Seetõttu vajavad ka nemad teadlikku tööd oma enesetõhususe arendamiseks (Dewitt, 2023). Juhtimisalast enesetõhusust nähakse kui inimese usku oma võimesse juhtida meeskonda ja täita selleks vajalikke kognitiivseid ja käitumuslikke funktsioone (McCormick, 2001, viidatud Paur, 2017 kaudu).

Juhi enesetõhusus mõjutab tema tegevusvalmidust, võimet langetada otsuseid ja toime tulla keerukates olukordades. Muutuv keskkond nõuab juhtidelt pidevat arengut ja uute oskuste

omandamist. Üha enam rõhutatakse, et tõhus juhtimine algab enesejuhtimisest - juht peab tundma iseennast, et suuta juhtida teisi (Alas, 2004).

Bandura (1997) defineerib enesetõhusust kui inimese usku oma võimesse korraldada või sooritada teatud tegevusi soovitud eesmärkide saavutamiseks. Enesetõhusus ei võrdu inimese tegeliku pädevusega, kuid mõjutab oluliselt seda, milliseid tegevusi inimene ette võtab, kui suure pingutusega ta eesmärkide nimel tegutseb, kui kaua ta suudab raskustes vastu pidada ning kuidas ta tuleb toime stressi ja ebaõnnestumistega (Bandura, 1997).

Eesti Õigekeelsussõnaraamatu järgi tähendab enesetõhusus inimese usku oma suutlikkusse ülesannetega toime tulla ja eesmärke saavutada (Eesti Keele Instituut, 1997). Inimesed, kelle arvamus oma enesetõhususse on madal, annavad raskuste korral kiiremini alla. See, kuidas inimene oma võimeid tajub, mõjutab tugevasti tema käitumist ja saavutusi (Bandura, 1997).

Enesetõhusus on seotud ka psühholoogilise toimimisega: see mõjutab inimese mõtlemist, tundeelu ja motivatsiooni (Bandura, 1995). Bandura (1995) selgitab, et enesetõhusus eeldab võimet mõista oma tugevusi ja nõrkusi, hinnata olukordade tagajärgi ning juhtida iseenda käitumist. Reflekteerimine aitab spetsialistidel paremini mõista oma sisemist võimekust ja arendada sotsiaalset enesetõhusust (Van Ewijk, 2018).

Bandura (1995) toob välja neli enesetõhususe allikat:

- a) *meisterlikkuse kogemused* - edu läbi raskuste loob kõige püsivama enesetõhususe;
- b) *kujutletavad kogemused* - soovitud olukordade positiivne visualiseerimine aitab tugevdada eneseusku;
- c) *sõnaline veenmine* - positiivne tagasiside toetab tegutsemist, negatiivne pärsib;
- d) *psühholoogilised seisundid* - ärevus ja stress võivad enesetõhusust vähendada.

Juhtide efektiivsus sõltub sisemistest ja välistest teguritest, sealhulgas bürokraatiast, ühiskondlikest raamidest ja kohaliku omavalitsuse professionaalsusest (Ginter & Kukemelk, 2015). Organisatsiooni edukaks arendamiseks on oluline terviklik, planeeritud ja tipust juhitud juhtimisprotsess, mis tõstab kogu organisatsiooni probleemilahendusvõimet, loob toetava kultuuri ning parandab koostöövõimet (Alas, 2001).

Pädev peab juht olema nii administratiivsetes ülesannetes - planeerimine, töö organiseerimine - kui ka eestvedamises, mis hõlmab töötajate innustamist, veenmist ja mõjutamist (Salumaa *et al.*, 2007). Eestvedamine on juhi tegevus, mis põhineb inimestevahelistel suhetel ning väljendab hoolivust, toetust ja koostöö tagamist (Salumaa *et al.*, 2007). See võib avalduda erinevate stiilidena: juhendava, toetava, kaasava või

tulemusele suunatud eestvedamisena (Alas & Übius, 2010). Eestvedamist võib käsitleda mõjutamisena - dünaamilise tegevusena, mis motiveerib ja suunab töötajaid (Türk, 2001). Tõhus eestvedamine tähendab, et töötajad tulevad juhi ideedega kaasa ja on valmis neid järgima (Alas & Übius, 2010).

Juht peab looma tingimused, et töötajad saaksid teha oma tööd tõhusalt. Koolitamine on üks olulisemaid viise töötajate arengu toetamiseks. Hästi juhitud organisatsioonis ei ole koolitus juhuslik protsess - see lähtub eesmärkidest ja on kirjeldatud koolituspoliitikas. Koolituspoliitika eesmärk on tagada personali pidev areng, teadmiste ja oskuste täiendamine ning ametialase pädevuse areng. Juhtkonna ülesanne on tunnustada töötajaid, kes tegelevad enesetäiendamisega ja rakendavad õpitut töös, sest see loob professionaalseks arenemiseks vajaliku keskkonna (Salumaa *et al.*, 2007).

Haridusasutuse juhtimine on pidev muutuste juhtimine, sest eesmärk ei ole püsida hea, vaid liikuda suurepärase lasteaia poole. Juht peab suhtlema, kuulama ja märkama - empaatia on tema töös hädavajalik. Töötajate kuulamine annab juhile väärtuslikke teadmisi ka nende suhtumisest ja sellest, kas organisatsioonis olevad väärtused toimivad (Tigas, 2023).

Organisatsioonide tegelik väärtus tuleneb inimestest, nende teadmistest ja koostööst, mistõttu tuleb töötajatesse suhtuda kui olulisse ressursi (Tõnismäe & Gern, 2008). Juhtidel soovitatakse pöörata sellele suuremat tähelepanu, arendada suhtlemisoskust ning kujundada positiivne sisekliima, mis toetab töötajate suhtumist oma töösse (Leithwood *et al.*, 2020; Remmel, 2018).

1.4. Multiprofessionaalse meeskonna juhtimise kompetents

Tänapäeva teadmistepõhises ühiskonnas peavad õpetajad ja juhid pidevalt oma oskusi täiendama (Barber & Mourshed, 2009; Darling-Hammond, 2017; OECD, 2018). Juhtidelt oodatakse lisaks haldusjuhtimisele märksa suuremat panust õpetamise ja õppimise toetamisel (Leithwood *et al.*, 2020).

Hea juht (Leithwood *et al.*, 2020):

- arendab personali võimekust;
- loob võimalused meeskonnatööks;
- hoiab usalduslikke suhteid kõigi huvigruppidega.

Juhi tegevus mõjutab otseselt õpetajate heaolu ja kaudselt laste arengut (Hitt & Tucker, 2016). Kui juhid ei tunne end pädeva ega toetatuna, suureneb inimeste voolavus ja väheneb

hariduse kvaliteet (Haile & Hussien, 2017). Seetõttu on oluline tugevdada juhtide võimekust, pakkuda juhendamisprogramme ning järgida riiklikke suuniseid (Omdal & Roland, 2020).

Hea juht (Innove, 2016):

- loob toimiva koostöökultuuri;
- arendab organisatsiooni;
- kaasab huvigruppide liikmeid otsustesse;
- tegutseb eetiliselt ja eeskujulikult.

Eesti haridusasutuste juhi kompetentsimudel toob esile muutuste juhtimise, meeskonnatöö, tulemuspõhise juhtimise ja võrgustikusuhted (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023). Kuigi direktorilt ei nõuta tingimata pedagoogilist kõrgharidust, eeldatakse temalt oskust suunata, motiveerida ja toetada personali (Haridus- ja Teadusministeerium, 2008).

Juhtide töö on teistele pidevalt nähtav, nii koosolekute juhtimisel kui ka professionaalse arengu vestlustes, mistõttu mõjutavad nende käitumine ja valikud meeskonna toimimist. Koostöise meeskonna toimimine on nii eesmärk kui ka vahend, sest tõhus koostöö aitab kujundada hooliva ja usaldusliku kogukonna. Samas ei ole olemas ühte kindlat valemit, mis tagaks edukalt toimiva meeskonna, sest iga kollektiiv kujuneb vastavalt oma liikmete vajadustele ja töökultuurile (Aguilar, 2016).

Haridusasutuste juhtimine on suuresti lõimitud meeskonnatööga. Eestvedaja mõjutab oma käitumisega teisi ning loob keskkonna, kus kollektiiv pühendub ühiste eesmärkide saavutamisele (Harjo, 2007).

Ajalooliselt eristatakse nelja eestvedamise teooriat (Harjo, 2007):

- isiksuseomaduste teooriad;
- juhtimisstiilid;
- situatsiooniteooriad;
- postmodernistlikud käsitlused.

Juhi ülesanne on luua toetav keskkond ja toimiv meeskond. Heale meeskonnale on iseloomulikud ühised eesmärgid, kollektiivsed otsused, vastutuse jagamine ja iga liikme individuaalne panus. Meeskonda kahjustavad ebaproduktiivsed rollid ja nõrk juhtimine (Harjo, 2007).

Haridusvaldkonnas on meeskonnatööl eriline roll. Suured muutused õppeasutustes saavad teoks vaid juhul, kui töötajad teevad tõhusalt koostööd. Meeskondade arengu juhtimine on

keerukas ja nõuab pikaajalist kogemust, kuid just sellest sõltub organisatsiooni edukus (Aguilar, 2016).

Tõhus meeskonnatöö eeldab turvalist ja usalduslikku õhkkonda. Usaldus tekib siis, kui meeskonna liikmed tunnevad, et saavad olla avatud ja toetatud. Edukas õpikogemus põhineb üksteise usaldamisel ja kogukonnatunnetusel. Seetõttu peab juht toetama avatust, arvestama meeskonnaliikmete varasemate kogemustega ning aitama neil kujundada ühine arusaam koostööst (Aguilar, 2016).

Juhi roll ei piirdu üksnes protsesside ülalhoidmisega - tal on tihti suurem autoriteet ning vastutus meeskonna arengu suunamisel (Aguilar, 2016). Kuigi juht ei saa meeskonda iseenesest suurepäraseks muuta, saab ta luua tingimused, mis toetavad meeskonna kasvu ja efektiivsust (Aguilar, 2016).

Juhtimiskäitumist mõjutavad emotsioonid, isiksus ja kultuurilised taustad, mis kujundavad nii juhi identiteeti kui ka suhteid meeskonnaga. Selle mõistmine aitab juhil teha teadlikumaid valikuid ja tegutseda kooskõlas oma väärtustega. Kui meeskonnas ei lepita kokku, milline on efektiivne juhtimine, võivad tekkida segadused ja arusaamatused. Näiteks oodatakse juhilt sageli, et ta ohjaks elavat arutelu; tegevusetus võib vähendada meeskonna usaldust juhi vastu (Aguilar, 2016).

Õpetajate motivatsioon on tugevalt seotud juhendamise ja toe kvaliteediga (Malik, 2021). See soodustab positiivseid suhteid õpetajate ja laste vahel, mis omakorda toetab väikelaste arengut ja õppimist (Eadie *et al.*, 2021; Ishibashi *et al.*, 2022).

Motivatsioon tekib selgetest eesmärkidest, õiglasest tunnustamisest ja võimalusest kasutada oma tugevusi. Juhtimine ei saa survestada inimesi hästi töötama - see saab luua tingimused, mis toetavad head sotsiaalset töökeskkonda (Harjo, 2007).

Suurimad vead motivatsioonis on eesmärgid, mis on ebareaalsed, ressursside ebaõiglane jaotus ning muutuste pidev ja läbimõttlemata juhtimine (Harjo, 2007). Stress ja halb psühhosotsiaalne keskkond võivad soodustada konflikte ja läbipõlemist. Tõrkuv sisekliima suurendab konfliktide arvu ja võib viia läbipõlemiseni (Ji & Yue, 2020; Neustroeva & Trofimov, 2022, viidatud Poomann, 2024 kaudu). Juht peab seetõttu kujundama positiivse sisekliima (Harjo, 2007).

Emotsionaalne intelligentsus on juhi töö üks olulisemaid alustalasid. Goleman jt. (2002, viidatud Aguilar, 2016 kaudu) kirjeldavad seda nelja komponendi kaudu: enesejuhtimine, eneseteadlikkus, suhete juhtimine ja sotsiaalne teadlikkus.

Enesejuhtimine tähendab teadlikku otsustamist, kuidas reageerida oma tunnetele. See sisaldab kohanemis- ja algatusvõimet, enesekontrolli ja avatust. Enesejuhtimine ei tähenda tunnete mahasurumist, vaid oskust valida reaktsioon, et see oleks kooskõlas inimese väärtuste ja olukorra kontekstiga (Aguilar, 2016).

Eneseteadlikkus on oskus mõista oma emotsioone ning teadvustada nende mõju käitumisele ja otsustele. Näiteks võib kriitiline märkus koosolekul vallandada juhis negatiivseid tundeid; eneseteadlik juht suudab seda märgata ning kujundada oma vastus teadlikult ja tasakaalukalt (Aguilar, 2016).

Suhete juhtimine sisaldab konfliktide lahendamist, koostöö edendamist ja motivatsiooni loomist (Aguilar, 2016).

Sotsiaalne teadlikkus hõlmab empaatiat ja oskust mõista, kuidas teised inimesed oma tundeid kogevad. Sotsiaalne teadlikkus hõlmab empaatiat, organisatsiooniteadlikkust ning abivalmidust (Aguilar, 2016).

Juhi emotsioonid kanduvad meeskonnale kiiresti üle. Positiivne ja avatud juht loob töötajatele meeldivaid tundeid, mis suurendavad tööle pühendumist ja tulemuslikkust. Negatiivsed emotsioonid võivad aga pärssida mõtlemis- ja suhtlemisvõimet (Aguilar, 2016).

Õppealajuhataja töötab direktori kõrval igapäevase õppe- ja kasvatustegevuse eest vastutava juhina. Tema ülesanded hõlmavad koostööd töötajate ja lapsevanematega, personali nõustamist, info analüüsi ja edastamist (Izham *et al.*, 2017; Johanson, 2017). Töö on mahukas ning sageli ulatub tööpäev ametlikust ajast kaugemale (Johanson, 2017).

Õppealajuhatajalt oodatakse:

- pedagoogilisi kompetentse (Peko *et al.*, 2020),
- usalduslike suhete loomist (Peko *et al.*, 2020; Izham *et al.*, 2017),
- turvalise keskkonna tagamist (Peko *et al.*, 2020),
- pädevust konfliktide lahendamisel (Peko *et al.*, 2020; Izham *et al.*, 2017).

Konfliktide lahendamisel kasutavad õppealajuhatajad sagedamini osapoolte kaasamise strateegiat, samas kui õpetajad kalduvad eelistama vältimise strateegiat. Seetõttu on oluline

pakkuda mõlemale osapoolale koolitusi, mis arendab teadmisi ja oskusi konfliktide äratundmiseks ning nende konstruktiivseks lahendamiseks (Dady, 2015).

Õpetajate nõustamise vajadus on suur ning juhid tegelevad sellega märkimisväärselt (Johanson, 2017), kuid töötajate hinnangul ei ole nõustamine alati piisav (Sağlam *et al.*, 2021). Usaldus juhtkonna vastu kasvab nähtavuse ja ausa suhtluse kaudu. Õpetajad tunnevad end väärtustatuna, kui neid kaasatakse otsustesse (Arieibi, 2016; Hallam *et al.*, 2013, viidatud Poomann, 2024 kaudu).

Tõhusat koostööd toetavad mitmekesised suhtlusviisid - vestlused, infominutid, e-kirjad, telefonisuhtlus ja infotahvlid (Murd, 2020; Palmiste, 2015). Oluline on valida õiged kanalid ning tagada info õigeaegne ja täpne liikumine (Arieibi, 2016; Macharia, 2012, viidatud Poomann, 2024 kaudu).

Töötajad ootavad õigeaegset kommunikatsiooni ja pidevat infovahetust, mis toetab ühtekuuluvustunnet (Murd, 2020). Suhtlust võivad takistada harvad koosolekud või ühepoolne infovahetus (Macharia, 2012, viidatud Poomann, 2024 kaudu).

Juhtimine haridusasutuses on mitmetahuline ja emotsionaalselt nõudlik töö, mis eeldab head enesejuhtimist, kultuuripädevust, suhtlemisoskust ja strateegilist mõtlemist. Tõhus meeskonnatöö, usalduslik keskkond ja töötajate professionaalne areng on võtmetegurid, mis on suureks toeks laste arengu ja organisatsiooni tervikliku toimimise osas.

2. UURIMISTÖÖ METOODIKA

2.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Koolieelsetes lasteasutustes on järjest enam lapsi, kes vajavad täiskasvanu poolset individuaalset tuge käitumis- või sotsiaalsete oskuste omandamisel. Lapse igakülgne toetamine eeldab õpetajate, tugispetsialistide, juhtkonna ja perede koostööd ehk multiprofessionaalset meeskonnatööd. Praktikas esineb aga sageli probleeme, nagu tugispetsialistide puudus, vähesed ressursid, erinevad arusaamad koostööst ning raskused kaasava hariduse rakendamisel (Aruste, 2022; Bešić *et al.*, 2016, viidatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut, 2024 kaudu; European Agency for..., 2022; Haridus- ja Noorteamet, 2020; Räis *et al.*, 2016; Sundquist *et al.*, 2014, viidatud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut, 2024 kaudu).

Seetõttu oli oluline uurida, kuidas lasteaedade juhid neid probleeme näevad ning millised on peamised kitsaskohad lapse toetamisel.

Käesoleva töö eesmärk oli välja selgitada koolieelse lasteasutuse juhtide arusaamad multiprofessionaalsest meeskonnatööst lapse igakülgse arengu toetamisel ning sotsiaalpedagoogilise kompetentsi olulisusest meeskonnas.

Eesmärgist lähtudes otsiti uurimistöös vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Millised on lapse arengut soodustava keskkonna loomise aspektid, nii pedagoogilised kui ka sotsiaalpedagoogilised juhtide hinnangul?
2. Kui oluliseks peavad juhid sotsiaalpedagoogilist tuge lapsele ja perele lasteaias?
3. Kuidas juhid tunnevad ennast multiprofessionaalse meeskonna juhina ja mida nad vajavad sellega paremini toime tulemiseks (teadmised, ressursid jm)?

2.2. Uurimismeetodi valik ja kirjeldus

Käesolevas bakalaureusetöös kasutati uurimistöö eesmärgist ja uurimisküsimustest lähtuvalt kvantitatiivset uurimisviisi. Kvantitatiivseks uurimisviisiks nimetatakse uurimisviisi, mille eesmärk on koguda ja analüüsida arvulisi andmeid, et kirjeldada nähtusi, selgitada seoseid ning teha järeldused vastajate kohta statistilise meetodi abil (Hirsjärvi & Huttunen, 2005, lk 179).

Kvantitatiivses uurimisviisis keskendutakse andmete kogumisele ning analüüsile, need on arvuliselt mõõdetatavad ja statistiliselt töödeldatavad. Kvantitatiivne lähenemine on hea

hinnangute, hoiakute ja suhtumise uurimiseks, kui eesmärk on seaduspärasuste leidmine ja järelduste tegemine suurema hulga vastajate kohta (Õunapuu, 2014).

Käesolevas uurimistöös kasutati lisaks kvantitatiivsele sisuanalüüsile ka kvalitatiivse lähenemise aspekte, milleks olid ankeedis olevad avatud küsimused. Õunapuu (2014, lk 68) on öelnud, et standardiseeritud küsitluste puhul võib väheneda vastuste detailsus ning uuritava nähtuse subjektiivsed tähendused. Sellepärast on soovituslik täiendada kvantitatiivse lähenemisviisiga saadavaid andmeid avatud küsimuste abil, et koguda sisukamaid ja rohkem isiklikule kogemusele vastavat teavet.

Andmekogumise meetodiks uurimistöös kasutati ankeetküsitlust. Andmed koguti küsimustikuga, kus oli 25 valikvastusega ja 2 avatud küsimust (Lisa 1). Vastused kodeeriti arvudeks, mida oli võimalik statistiliselt analüüsida (Õunapuu, 2014). Andmete kogumise meetodiks valiti veebipõhine ankeetküsitlus, kuna see võimaldas saada võimalikult palju andmeid üle Eesti, säästis nii uurijate kui ka uuritavate ajalist ressursi ning võimaldas andmeid statistiliselt analüüsida. Küsitluse miinuseks oli selle pealiskaudsus ning ebaselgus, kas uuritavad mõistsid küsimusi ühtemoodi ning kui ausalt nad küsimustele vastasid. Lisaks on keeruline mõista, kuidas suhtusid uuritavad sellesse uuringusse (Hirsjärvi & Huttunen, 2005). Küsimustik saadeti koolieelse lasteasutuse juhtidele ja õppealajuhatajatele meili teel, vastamine oli vabatahtlik ja andmed jäävad anonüümseks.

Kogutud andmeanalüüsi meetodiks oli *Pivot* tabel ja kirjeldav statistika, sest küsitluses oli mitu valikvastustega küsimust ja palju kategoorilisi andmeid. *Pivot* tabelis sai lugeda vastuste sagedusi, arvutada protsente, võrrelda erinevaid grupe ning leida vastuste vahelisi seoseid. Andmeid analüüsiti *Microsoft Excel-i* tabelarvutusprogrammis.

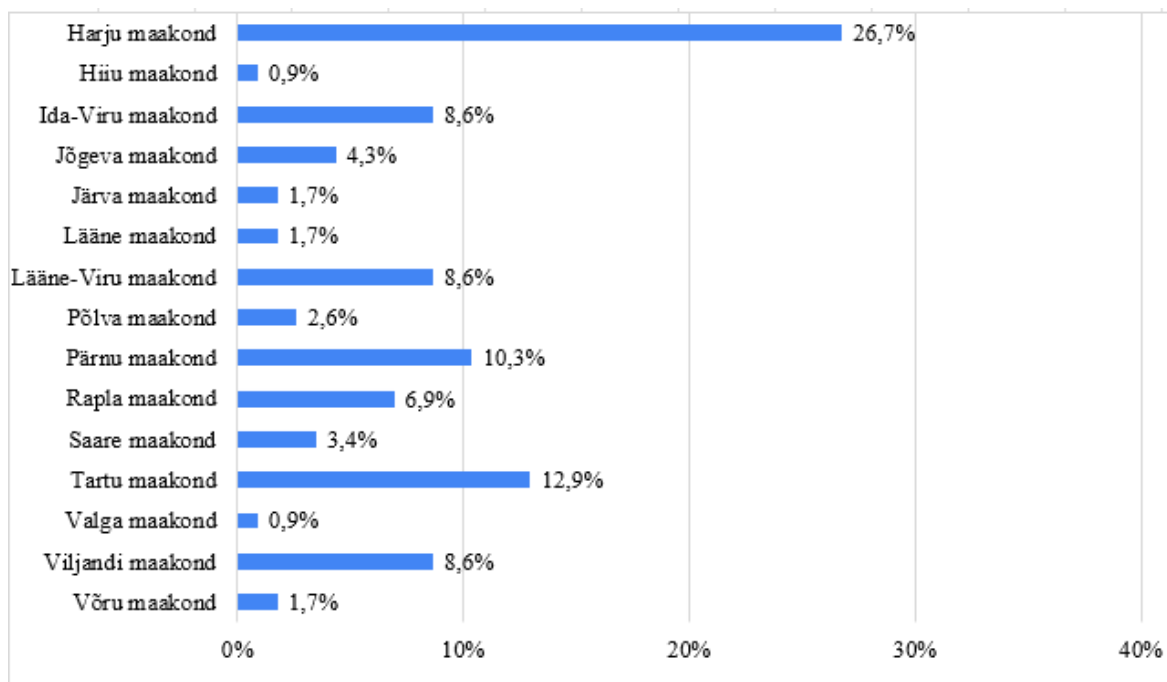
Käesoleva bakalaureusetöö kirjutamisel kasutati ChatGPT (Open AI) keelemudelit teksti keeleliseks korrigeerimiseks ning andmeanalüüsi toetavate soovituste saamiseks.

2.3. Valim ja valimi kirjeldus

Valimi moodustasid koolieelsete lasteaedade juhid ja õppealajuhatajad üle Eesti. Valimiks otsustati valida üle Eesti olevad koolieelsed lasteasutused, et vastuseid tuleks võimalikult palju. Valim oli tõenäosuslik, uuringusse kaasati üle Eesti koolieelsete lasteasutuste direktorid ja õppealajuhatajad, kellele jõudis küsitluse kutse ning kes olid valmis vabatahtlikult osalema. Uuringus osales kokku 116 koolieelse lasteasutuse direktorit ja

õppealajuhatajat. Uuringu vastajatest moodustasid direktorid 56,90% ja õppealajuhatajad 43,10%.

Uuringus osalesid juhid viieteistkümnest Eesti maakonnast. Suurima osakaalu moodustasid Harju maakonna (26,7%), Tartu maakonna (12,9%) ning Pärnu maakonna (10,3%) vastajad. Väiksem esindatus oli Hiiu ja Valga maakonnas, kust vastas kummastki üks juht (0,9%). (Joonis 1)



Joonis 1. Uuringus osalejate osakaal maakondade kaupa. Autorite koostatud.

Vastajate tööstaaž haridusasutuses oli valdavalt pikaajaline: 37,9% vastajatest olid töötanud 26 ja enam aastat. Neile järgnesid 6-10 aastase tööstaažiga vastanud (16,4%). 14,7% vastanutest on lasteaias töötanud 16-20 ja 11-15 aastat. 21-25 aastat töökogemust oli 13,8% vastanutest. 0-5-aastast töökogemust omasid 2,6% juhtidest.

Juhtimiskogemuse osas oli suurim vastajate hulk töötanud juhina 0-5 aastat (31,0%). Märkimisväärne osa vastajatest omas ka pikaajalist juhtimiskogemust, 26 ja enam aastat (25,0%). Väikseima osakaalu moodustasid 11-15-aastase juhtimiskogemusega juhid (8,6%). Ülejäänud vastajad jagunesid 6–10 aasta (13,8%), 16-20 aasta (10,3%) ning 21-25 aasta (11,2%) juhtimiskogemusega rühmadesse.

Vastajate haridustase oli valdavalt kõrge. Suurem osa vastajatest omas magistrikraadi (74,1%), bakalaureusekraadiga vastajaid oli 19,8% ning rakenduskõrgharidusega 6%. Vastusevariante “doktorikraad” ja “muu” ei valinud ükski küsitlusele vastaja.

2.4. Uurimistöö protseduur

Uurimistöö läbiviimist alustati küsimustiku koostamisega, mis lähtus uurimistöö eesmärgist ning uurimisküsimustest. Küsimustik koostati *Google Forms* platvormil. Küsimustik jaotati neljaks temaatiliseks osaks- taustaandmed, lapse arengut soosiva keskkonna loomine, sotsiaalpedagoogilise toe olulisus ning multiprofessionaalse meeskonna juhtimine.

Küsimustik koosnes 27 küsimusest, millest 25 on valikvastustega ja 2 avatud küsimused. Küsimustik koosnes suletud ja avatud küsimustest. Enamiku moodustasid suletud küsimused, milles vastajatel oli võimalik valida üks või mitu etteantud vastusevarianti. Üks küsimus sisaldas lisaks etteantud vastustele ka avatud vastusevarianti („Muu“), mis võimaldas vastajatel lisada omapoolse täienduse. Neljas küsimuses kasutati viiepallilist *Likerti* tüüpi hindamisskaalat. Vastusevariandid olid sõnaliselt määratletud („väga oluliseks“, „pigem oluliseks“, „neutraalne“ „pigem ebaoluliseks“, „ei pea oluliseks“). Skaala võimaldas hinnata vastajate hoiakuid ja hinnanguid erinevate teemade suhtes. Küsimustik sisaldas ka kahte avatud küsimust, need andsid vastajatele võimaluse anda ettepanekuid ja jagada kogemusi vaba tekstina.

Uuritavate sihtrühmaks olid koolieelsete lasteasutuste direktorid ja õppealajuhatajad üle Eesti. Valimi moodustamiseks otsiti maakondade kaupa üles kõik koolieelsed lasteasutused ning koguti nende ametlikelt kodulehtedelt direktorite ja õppealajuhtide kontaktandmed. Kontaktidest koostati eraldi andmefail, mille alusel saadeti välja küsimustik.

Andmekogumine toimus ajavahemikus 06.01.2026-31.01.2026. Küsitluse esmane kutse saadeti e-posti teel 6. jaanuaril. Küsitlusele vastajad said küsimustele vastata endale sobival ajal, vastajatele tagati anonüümsus.

Kahe nädala möödudes ei olnud ühtegi vastust laekunud Valga maakonnast. Saadeti täiendav pöördumine eraldi Valga maakonna lasteaiade direktoritele ja õppealajuhatajatele, kust saime pärast täiendavat meeldetuletust ühe vastuse. Korduvat meeldetuletust teistele maakondadele ei saadetud.

Andmete kogumise järel eksporditi vastused *Microsoft Exceli* tabelarvutusprogrammi, kus viidi läbi andmete korrastamine ja analüüs. Andmete eeltöötamiseks kasutati ka *Microsoft Exceli Power Query* tööriista, mille abil vastused puhastati (tühikute eemaldamine) ja rühmitati vastusevariantide kaupa. Analüüsi ettevalmistamisel korrastati andmed: kontrolliti vastuste täielikkust, eraldati mitme valikuga küsimuste vastused ning eraldati avatud vastused eraldi tabelisse. Seejärel alustati andmete kvantitatiivset analüüsi, kasutades kirjeldavat statistikat ja *Pivot* tabelit. Küsimustik sisaldas kahte avatud küsimust, mille eesmärk oli saada põhjalikumalt teavet vastajate kogemuste ja ettepanekute kohta. Avatud küsimuste vastuseid analüüsiti kvalitatiivselt, kasutades induktiivse sisuanalüüsi elemente, mille käigus eristati vastustes tähendusüksused, kodeeriti vastused ning rühmitati need temaatilisteks kategooriateks vastavalt uurimisküsimustele.

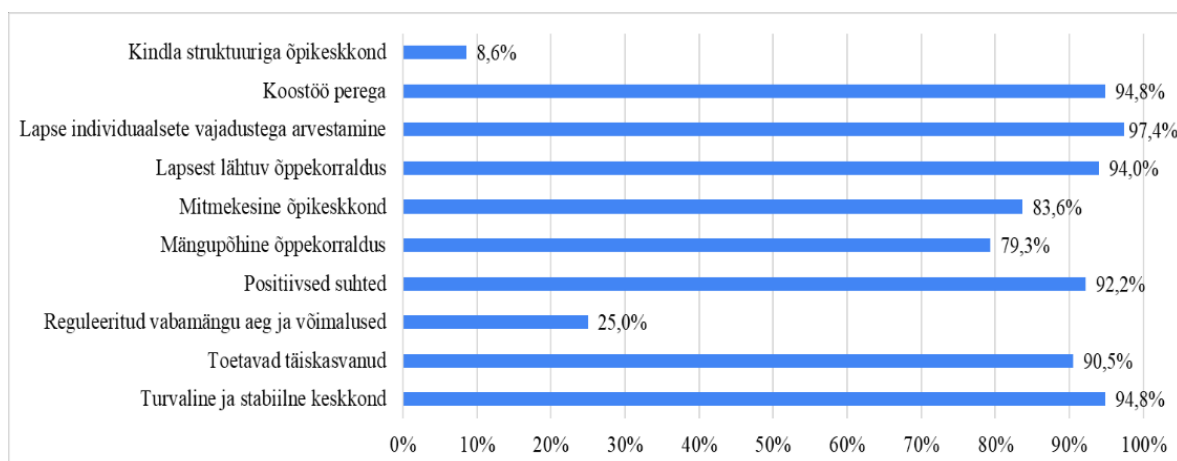
Uurimistöö läbiviimisel lähtuti teaduseetika põhimõtetest - vastajate anonüümsus tagati ning kogutud andmeid kasutati üksnes käesoleva uurimistöö eesmärgil.

Käesolev bakalaureusetöö on koostatud autorite koostöös, kus mõlemal autoril oli võrdne panus.

3. TULEMUSED JA ARUTELU

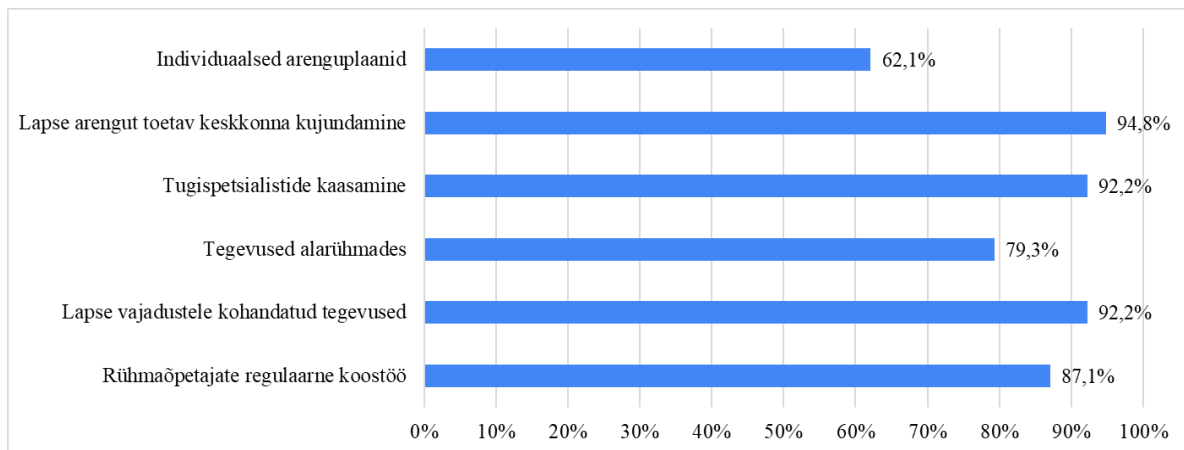
3.1. Lapse arengut soodustava keskkonna loomine

Käesoleva uuringu tulemused näitavad, et juhid peavad lapse arengut soodustava keskkonna loomisel kõige olulisemaks lapse individuaalsete vajadustega arvestamist (97,4%), koostööd perega (94,8%) ning turvalise ja stabiilse keskkonna tagamist (94,8%). Samuti peeti väga oluliseks lapsest lähtuvat õppekorraldust (94,0%), positiivseid suhteid (92,2%) ja toetavate täiskasvanute olemasolu (90,5%). Mõnevõrra vähem oluliseks peeti mitmekesisist õpikeskkonda (83,6%) ja mängupõhist õppekorraldust (79,3%), reguleeritud vaba mängu aega ja võimalusi (25,0%) ning märksa väiksem osa vastajatest pidas oluliseks kindlat struktureeritud õpikeskkonda (8,6%). (Joonis 2)



Joonis 2. Juhtide hinnang kõige olulisemate tegurite kohta lapse arengut soodustava keskkonna loomiseks. Autorite koostatud.

Uuringu tulemused näitavad, et lapse individuaalse arengu toetamiseks on lasteaia õppe- ja kasvatustegevus juhtide hinnangul eelkõige suunatud lapse arengut toetava keskkonna kujundamisele (94,8 %), tugispetsialistide kaasamisele (92,2%) ning lapse vajadustele kohandatud tegevuste rakendamisele (92,2%). Oluliseks peeti ka rühmaõpetajate regulaarset koostööd (87,1%) ning tegevuste läbiviimist alarühmades (79,3%). Mõnevõrra vähem rakendatakse individuaalseid arenguplaane (62,1%). (Joonis 3)



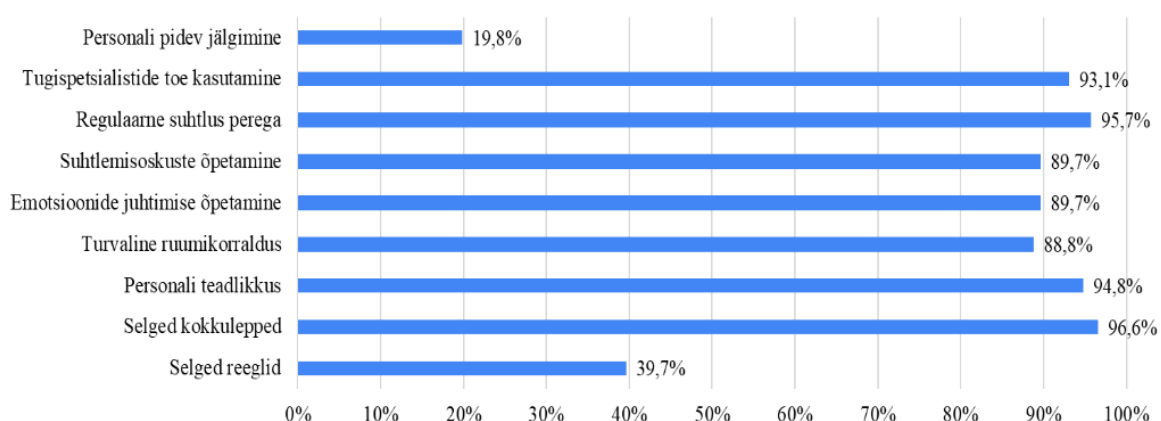
Joonis 3. Juhtide vastused õppe- ja kasvatustegevuste korralduse kohta lapse individuaalse arengu toetamisel. Autorite koostatud.

Uuringu vastused näitasid, et koolieelsetes lasteasutustes rakendatakse kõige enam projektõppe metoodikat (75,9%) ning mängupõhise õppe metoodikat (74,1%). Samuti on laialdaselt kasutusel avastusõppe metoodika (47,4%) ning Hea Alguse metoodika (41,4%). Vastuste põhjal selgus, et Montessori pedagoogikat kasutatakse 18,1% ja Waldorfpedagoogikat vaid 6,9%. Lisaks etteantud vastusevariantidele tõid vastajad „muu“ kategooria all välja mitmeid täiendavaid lähenemisi. Küsitluse tulemustest ilmnes, et vastustes domineeris metoodikate kombineerimine ning paindlik lähenemine, kus ei lähtuta vaid ühest kindlast metoodikast, vaid kasutatakse erinevate lähenemiste elemente vastavalt rühma vajadustele. Samuti rõhutati õpetaja autonoomiat metoodika valikul. Küsimustele vastajad nimetasid üksikjuhtudel konkreetseid lisametoodikaid ja programme, nagu Reggio Emilia pedagoogika, Johannes Käisi üldõpetus, LAK-õpe, VEPA ning mitmed sotsiaal-emotsionaalset arengut toetavad programmid („Kiusamisest vabaks“, „Sa suudad seda“). Üldjoontes viitavad „muu“ vastused metoodikate paindlikule ja kontekstipõhisele rakendamisele lasteaia igapäevatoos.

Küsitluse tulemused näitavad, et kõik vastajad (100%) kasutavad mängupõhiseid vahendeid (nt klotsid, rollimänguvahendid) õppevahenditena lasteaia igapäevases töös. Väga suure osakaaluga kasutatakse ka kunsti- ja käelise tegevuse vahendeid (99,1%), loodus- ja õuesõppevahendeid (94%) ning taaskasutusmaterjale (93,1%). Liikumisvahendeid kasutab 87,1% vastanutest ning digivahendeid õppetöös 82,8%. Sama suure osakaaluga (82,8%) märkisid vastajad muusikavahendite kasutamist. Sensorseid vahendeid kasutatakse igapäevases töös 81,9%. Hea Alguse põhimõtetel põhinevaid vahendeid rakendatakse 54,3%

vastanutest ning Montessori-põhiseid vahendeid 36,2%. Vabategevustes kasutab digivahendeid 39,7% vastanutest.

Uuringu tulemuste põhjal selgus, et laste turvalisuse ja emotsionaalse heaolu tagamisel peetakse kõige olulisemaks selgete kokkulepete olemasolu (96,6%), regulaarset suhtlust perega (95,7%) ning personali teadlikkust (94,8%). Samuti kasutatakse laialdaselt tugispetsialistide toe rakendamist (93,1%). Oluliseks peetakse ka suhtlemisoskuste õpetamist (89,7%) ning emotsioonide juhtimise õpetamist (89,7%), samuti turvalise ruumikorralduse tagamist (88,8%). Mõnevõrra harvemini kasutatakse selgete reeglite rakendamist (39,7%) ning personali pidevat jälgimist (19,8%). (Joonis 4)



Joonis 4. Laste turvalisuse ja emotsionaalse heaolu tagamise viisid juhtide hinnangul. Autorite koostatud.

Uuringu tulemused näitavad, et kiusamise juhtumeid ennetatakse enim panustades laste sotsiaalsete oskuste arendamisse (97,4%) ning turvalise ja toetava õhkkonna loomisesse (96,6%). Samuti märgiti positiivse käitumise tugevdamist (kiitus, tunnustamine, eeskujude kasutamine) (92,2%) ning rühma meeskonna ühiseid kokkuleppeid (91,4%). 76,7% vastanutest tõi esile regulaarsed vestlused lastega. Õpetaja aktiivset sekkumist võimalike konfliktide korral ning laste paari- ja rühmatöö oskuste arendamist märkisid mõlemal juhul 68,1% vastanutest. Süsteemse kiusamisvastase programmi rakendamist märkis 47,4% vastanutest, mis on võrreldes teiste meetmetega madalama osakaaluga.

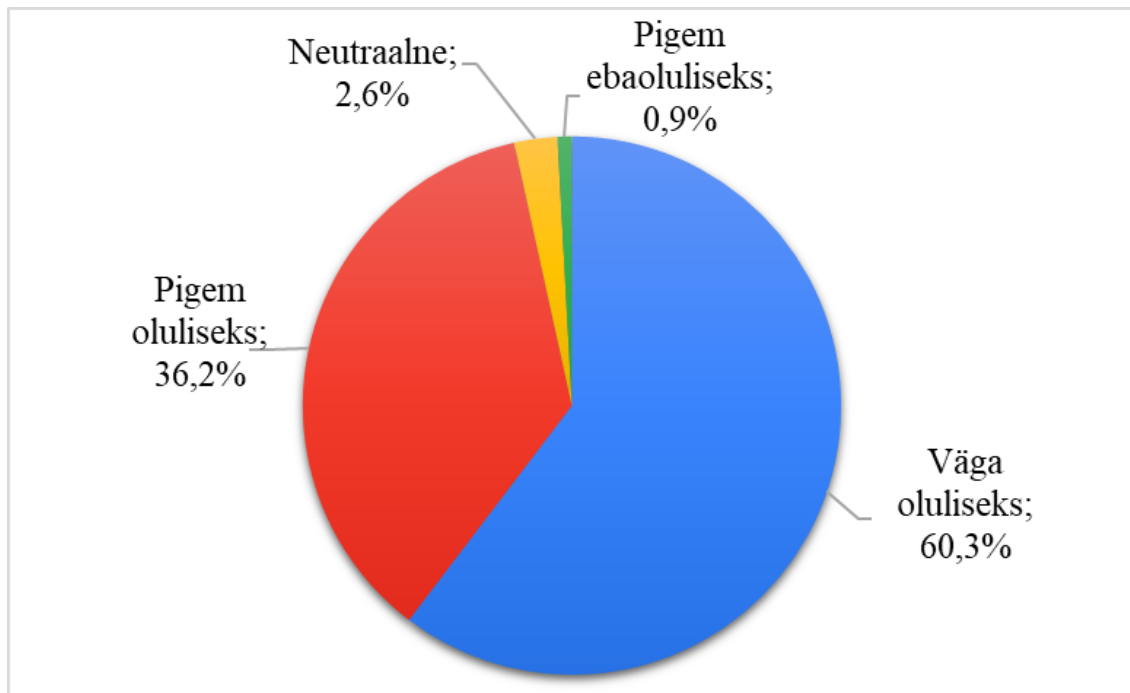
Tulemused näitavad, et kiusamise juhtumite lahendamiseks tehakse koostööd lastevanematega (93,1%) ning rakendatakse rühmameeskonna ühist tegutsemist (91,4%). Oluliseks peetakse juhtumite kiiret märkamist ja nendesse sekkumist (85,3%) ning turvalise ja toetava õhkkonna loomist (84,5%). Kiusamise juhtumite juures peetakse oluliseks ka

rühmareeglite meeldetuletamist (83,6%). Osapoolte eraldi ärakuulamist rakendab 78,4% vastanutest. Juhtunu objektiivset analüüsimist ning õpetajapoolset edasist kontrolli märkisid mõlemal juhul 74,1% vastanutest. Kiusaja ja kannatanu individuaalset toetamist tõi esile 72,4% vastanutest. Juhtumite dokumenteerimist märkis 69,8% vastanutest, mis on võrreldes teiste meetmetega väiksema osakaaluga.

Küsitluse tulemused näitavad, et lapse arengusse kaasatakse lapsevanemaid arenguvestluste läbiviimisega (100%). 97,4% vastanutest valisid ka ühiste ürituste korraldamise ning 93,1% individuaalsete vestluste läbiviimise lastevanematega. Koostööl põhinevaid projektide korraldamist lastevanematega märkis 69% ja lapse arengut kajastavate digikeskondade kasutamist 64,7% vastanutest. Vanematele mõeldud infopäevi ja koolitusi korraldab 61,2% vastanutest.

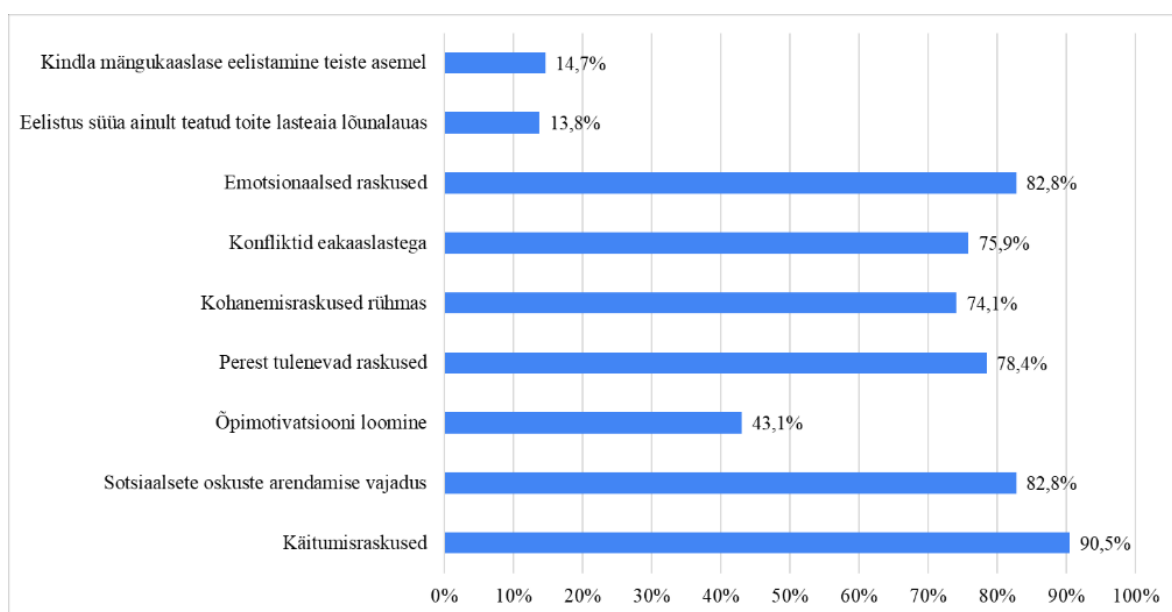
3.2. Sotsiaalpedagoogilise toe olulisus ja korraldus

Uuringu tulemused näitavad, et juhid peavad sotsiaalpedagoogilist tuge lapse igapäevaelus valdavalt oluliseks. 60,3% vastanutest hindas seda väga oluliseks ning 36,2% pigem oluliseks. Vähesel määral jäid vastajad neutraalseks (2,6%) või pidasid sotsiaalpedagoogilist tuge pigem ebaoluliseks (0,9%). Vastustest ei ilmunud ühtegi arvamust, et sotsiaalpedagoogiline tugi ei ole lapse igapäevaelus oluline. (Joonis 5)



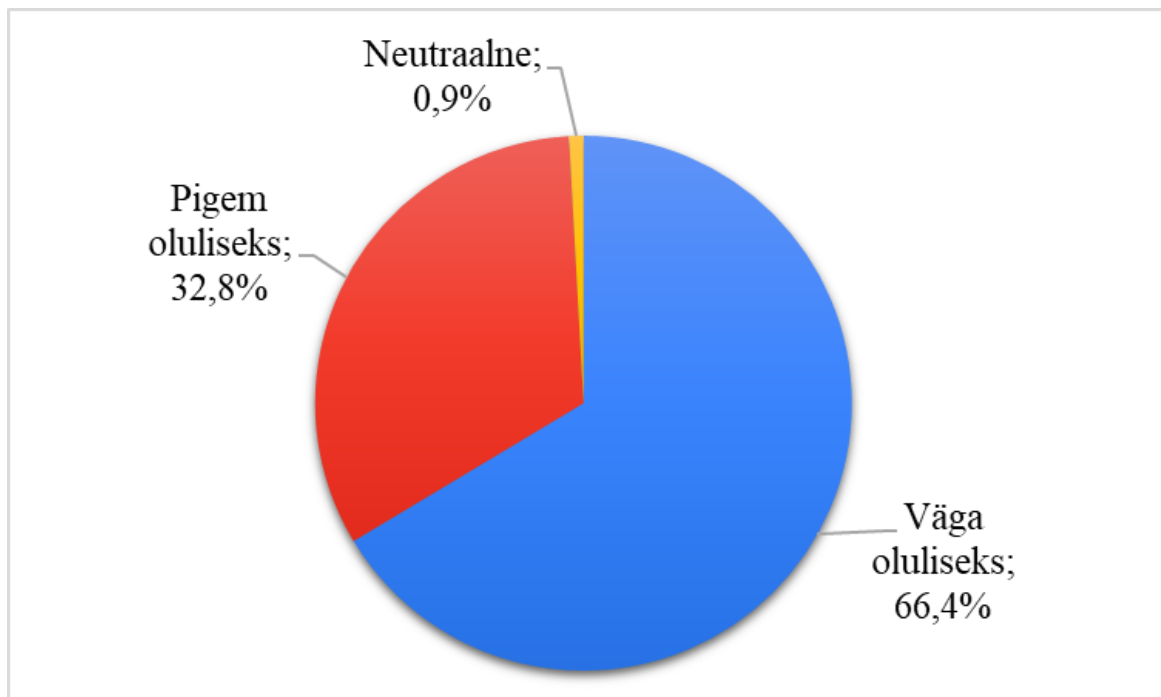
Joonis 5. Juhtide hinnang sotsiaalpedagoogilise toe olulisusest lapse igapäevaelus. Autorite koostatud.

Uuringu tulemused näitavad, et juhid peavad sotsiaalpedagoogilist tuge lapsele kõige vajalikumaks käitumiskeskuste korral (90,5%). Samuti peetakse tuge väga oluliseks emotsionaalsete raskuste (82,8%) ja sotsiaalsete oskuste arendamise vajaduse puhul (82,8%). 78,4% vastanutest pidas sotsiaalpedagoogilist tuge kõige vajalikumaks perest tulenevate raskuste korral. Sageli nähakse sotsiaalpedagoogilise toe vajalikkust ka konfliktide esinemisel eakaaslastega (75,9%) ja kohanemiskeskuste puhul rühmas (74,1%). Vähem peetakse tuge vajalikuks õpimotivatsiooni loomisel (43,1%). Märksa väiksema osakaaluga toodi välja kindla mängukaaslase eelistamist teiste asemel (14,7%) ja lapse eelistus süüa ainult teatud toite lasteaia lõunalauas (13,8%). (Joonis 6)



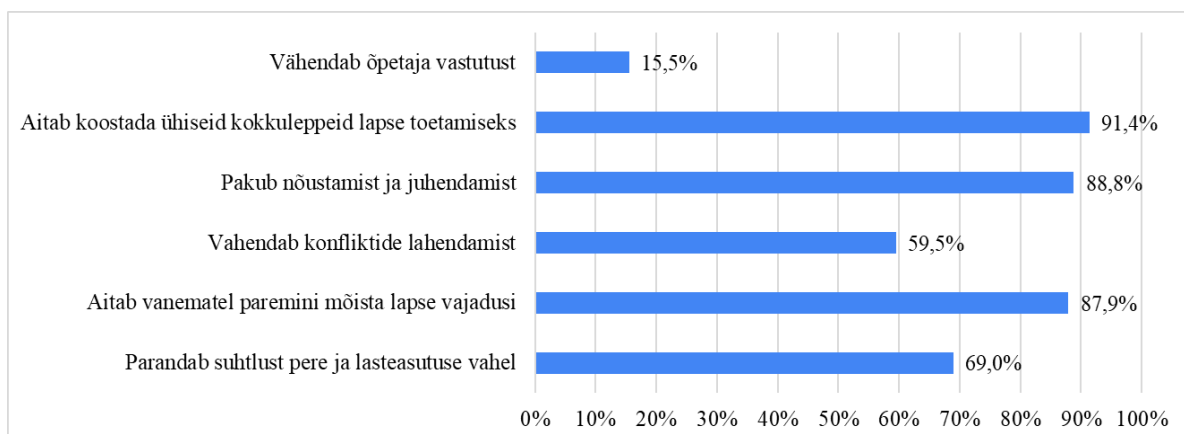
Joonis 6. Juhtide hinnang sotsiaalpedagoogilise toe vajadusest erinevates situatsioonides. Autorite koostatud.

Küsitluse tulemused näitavad, et 66,4% juhtide arvates on sotsiaalpedagoogiline tugi perele väga oluline ning 32,8% pigem oluline. Vaid 0,9% vastajatest jäi oma hinnangus neutraalseks. Ükski vastaja ei vastanud, et sotsiaalpedagoogiline tugi on perele pigem ebaoluline või ebaoluline. (Joonis 7)



Joonis 7. Juhtide hinnang sotsiaalpedagoogilise toe vajadusest peredele. Autorite koostatud.

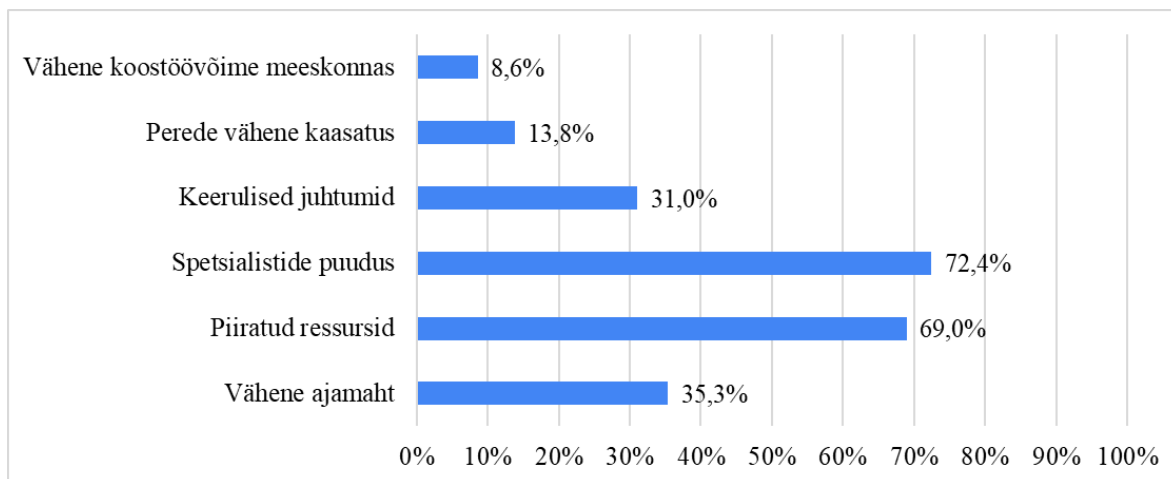
Uuringu tulemuste põhjal selgus, et sotsiaalpedagoogiline tugi aitab pere ja lasteaia koostööd toetada mitmel viisil. Kõige enam toodi esile ühiste kokkulepete koostamist lapse toetamiseks (91,4%) ning nõustamise ja juhendamise pakkumist (88,8%). Samuti aitab juhtide hinnangul sotsiaalpedagoogiline tugi vanematel paremini mõista lapse vajadusi (87,9%) ning parandab suhtlust pere ja lasteasutuse vahel (69,0%). 59,5% vastanutest valisid konfliktide lahendamise vahendamise ja 15,5% õpetaja vastutuse vähendamise. (Joonis 8)



Joonis 8. Juhtide hinnang sotsiaalpedagoogilise toe rollist pere ja lasteaia koostöötetamisel. Autorite koostatud.

Uuringu tulemused näitavad, et sotsiaalpedagoogilise toe pakkumisel peavad juhid suurimateks väljakutseteks spetsialistide puudust (72,4%) ja piiratud ressursse (69,0%).

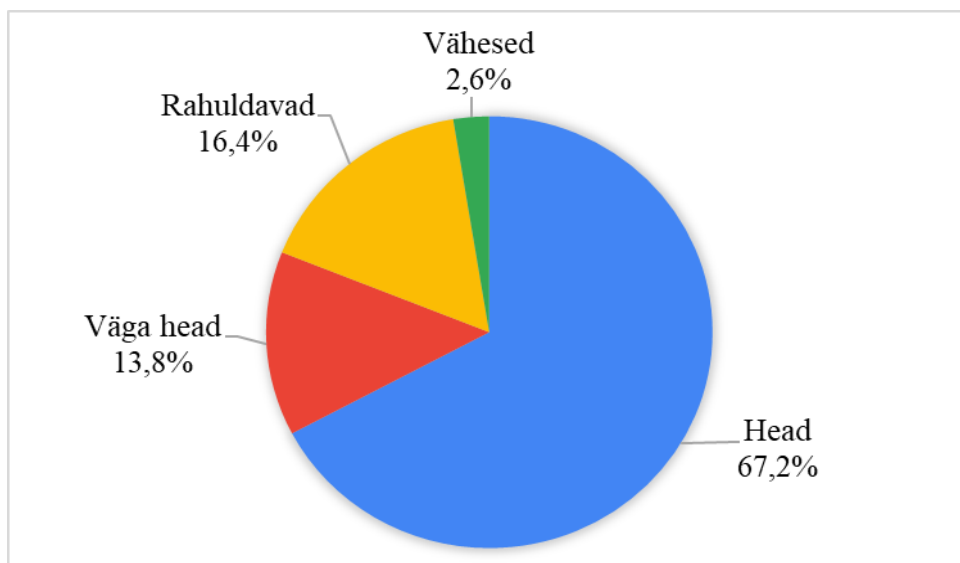
Samuti toodi oluliste takistustena esile vähene ajamaht (35,3%) ning keerulised juhtumid (31,0%). Perede vähest kaasatust tõi esile (13,8%) vastanutest ja vähest koostöövõimet meeskonnas 8,6%. (Joonis 9)



Joonis 9. Juhtide hinnang sotsiaalpedagoogilise toe pakkumise suurimatest väljakutsetest. Autorite koostatud.

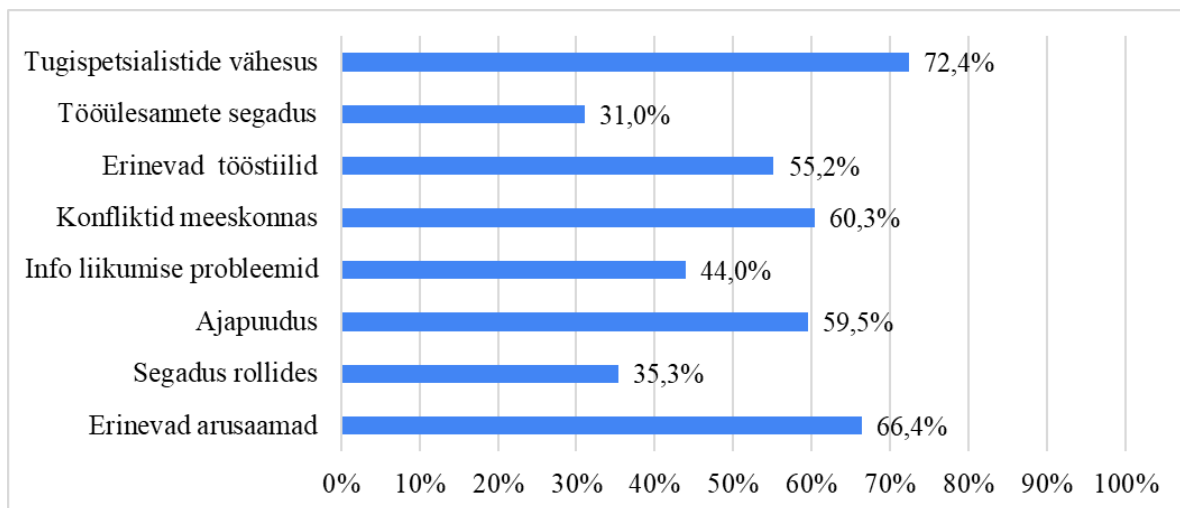
3.3. Multiprofessionaalse meeskonna juhtimine ja enesetõhusus

Uuringu tulemustest selgus, et enamik juhte hindas oma kogemust multiprofessionaalse meeskonna juhina positiivselt. 67,2% vastanutest pidas oma kogemust heaks ning 16,4% rahuldavaks. 13,8% vastajatest hindas oma kogemust väga heaks ja 2,6% pidas oma kogemust väheseks. Ükski vastaja ei hinnanud oma kogemust puuduvaks. (Joonis 10)



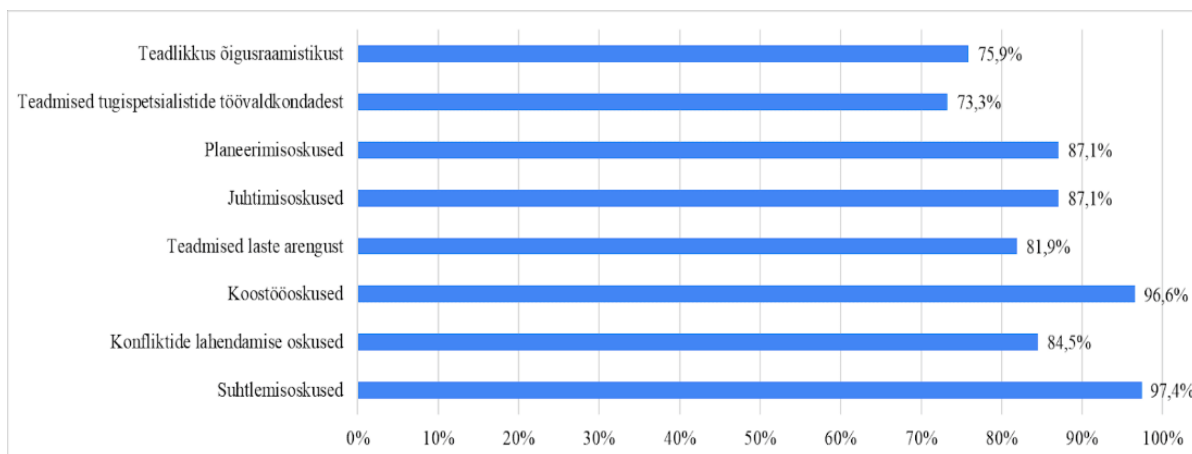
Joonis 10. Juhtide hinnang oma kogemusele multiprofessionaalse meeskonna juhina. Autorite koostatud.

Uuringust selgus, et meeskonna juhtimisel kogevad juhid enim raskusi tugispetsialistide vähesuse tõttu (72,4%) ning erinevate arusaamade esinemisel meeskonnas (66,4%). Samuti toodi sagedaste probleemidena esile konfliktid meeskonnas (60,3%) ja ajapuudus (59,5%). Märkimisväärse osakaaluga mainiti ka erinevaid tööstiile (55,2%) ning info liikumisega seotud probleeme (44,0%). 35,3% juhtidest peavad raskusteks rollide ebaselgust ja 31,0% tööülesannete segadust. (Joonis 11)



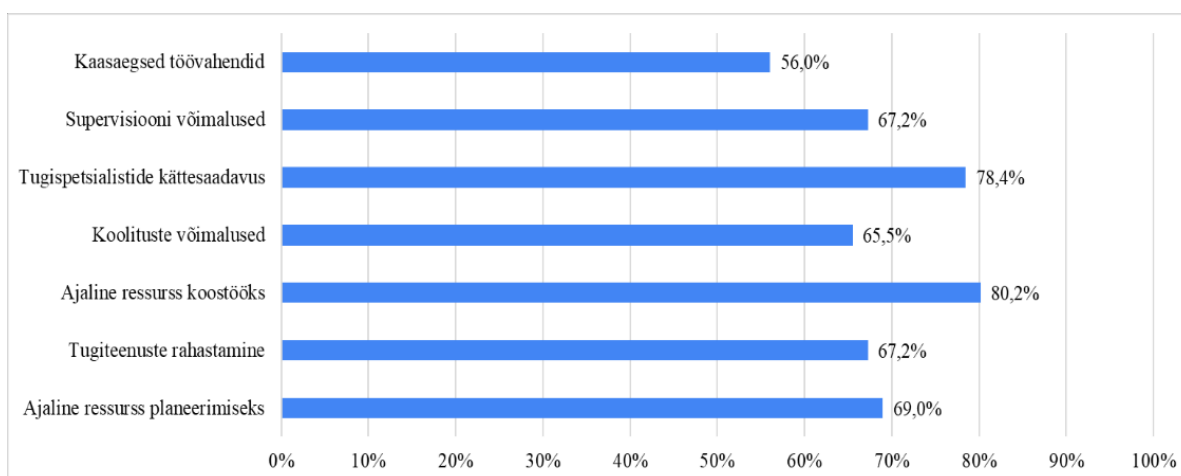
Joonis 11. Juhtide hinnangud meeskonna juhtimise kogemuste raskuste kohta. Autorite koostatud.

Uuringu tulemused näitavad, et multiprofessionaalse meeskonna juhtimisel peavad juhid kõige olulisemaks suhtlemisoskuseid (97,4%) ja koostööoskuseid (96,6%). Väga oluliseks hinnati ka planeerimisoskuseid (87,1%), juhtimisoskuseid (87,1%) ning konfliktide lahendamise oskuseid (84,5%). 81,9% vastanutest pidas oluliseks teadmiseid laste arengust, 75,9% organisatsioonikultuurist ning 73,3% tugispetsialistide töövaldkondade tundmist. (Joonis 12)



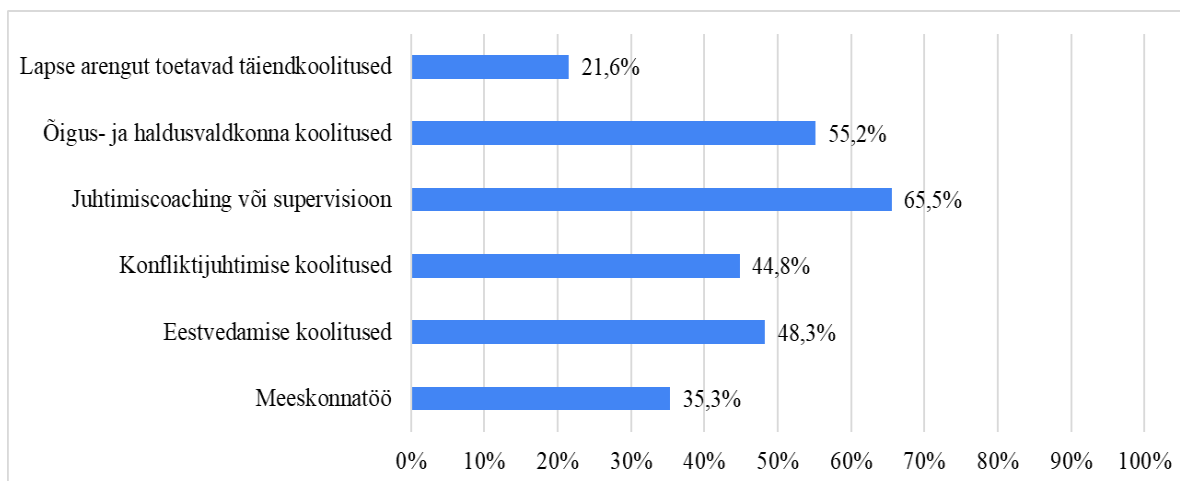
Joonis 12. Juhtide hinnang multiprofessionaalse meeskonna juhtimisel olulistest teadmistest. Autorite koostatud.

Uuringu tulemustest selgus, et meeskonna tõhusaks juhtimiseks peavad juhid kõige olulisemaks koostööks vajaliku ajalise ressursi olemasolu (80,2%) ning tugispetsialistide kättesaadavust (78,4%). Samuti hinnati oluliseks ajalist ressursi planeerimiseks (69,0%), supervisiooni võimalusi (67,2%) ja tugiteenuste rahastamist (67,2%). 65,5% vastanutest pidas vajalikuks koolituste võimalusi ja 56,0% kaasaegseid töövahendeid. (Joonis 13)



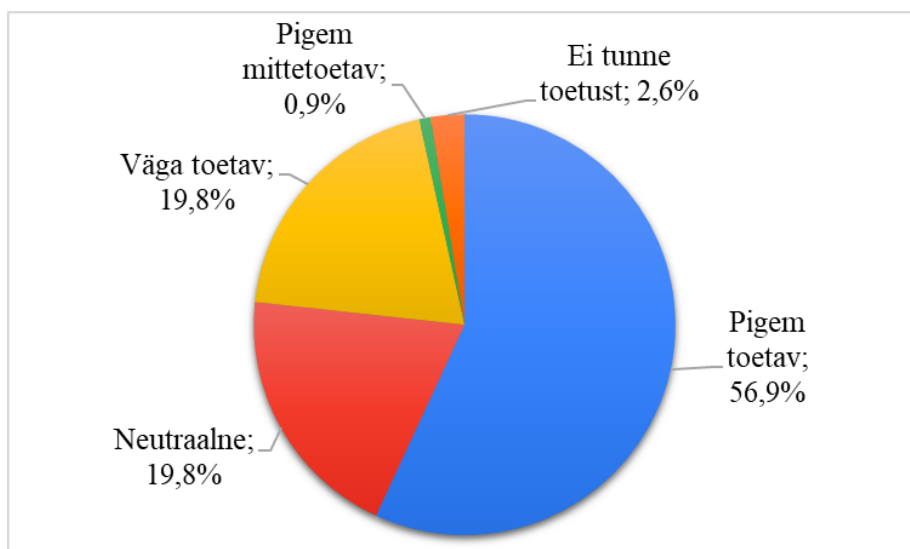
Joonis 13. Juhtide hinnang meeskonna tõhusaks juhtimiseks vajalike ressursside olulisusele. Autorite koostatud.

Uuringu tulemused näitavad, et multiprofessionaalse meeskonna juhtimisega paremini toimetulekuks vajavad juhid enim juhtimiscoachingu või supervisiooni (65,5%) ning õiguse ja haldusvaldkonna koolitusi (55,2%). Samuti peeti oluliseks eestvedamise koolitusi (48,3%) ja konfliktijuhtimise koolitusi (44,8%). 35,3% vastanutest nimetas vajalikuks meeskonnatööd ja 21,6% lapse arengut toetavaid täiendkoolitusi. (Joonis 14)



Joonis 14. Juhtide vastused täiendkoolituste ja muu toe vajadusele, et multiprofessionaalse meeskonna juhtimisega paremini toime tulla. Autorite koostatud.

Uuringu tulemustest selgus, et juhid hinnangul on omavalitsuse ja haridusasutuse tugistruktuuride roll nende töös valdavalt toetav. 56,9% vastanutest pidasid tugistruktuuride rolli pigem toetavaks ja 19,8% väga toetavaks. 19,8% vastanutest jäi neutraalsele seisukohale. 2,6% vastanutest ei tundnud tugistruktuuride toetust ja 0,9% pidasid tugistruktuuride rolli pigem mittetoetavaks. (Joonis 15)



Joonis 15. Omavalitsuse ja haridusasutuse tugistruktuuride roll lasteaia juhtide töö toetamisel. Autorite koostatud.

3.4. Avatud küsimuste vastuste analüüs

Avatud küsimusele “Milliseid ettepanekuid sooviksite teha kaasava hariduse rakendamise parandamiseks koolieelses lasteasutuses?” vastas 116 vastajat. Vastuste analüüsimisel

kasutati temaatilist sisuanalüüsi, mille käigus rühmitati vastused sarnaste tähenduste alusel kategooriatesse.

Kõige sagedamini toodi esile tugispetsialistide puudust (48,1%), teadlikkuse suurendamise vajadust (25,9%) ning rühmade suurusega seotud küsimusi (22,2%). 16,7% küsitlusele vastanutest mainis riigi ja kohaliku omavalitsuse rolli ning 13,9% ressursside puudust. 13,0% vastanutest tõi esile hoiakute ja väärtustega seotud küsimused ning 12,0% meeskonnatöö olulisuse. Vastajad nimetasid ka tugiisikute ja abiõpetajate vajadust (11,1%), varajase märkamise olulisust (4,6%), juhtimise toetust (4,6%) ning koostööd lapsevanematega (3,7%). Samuti toodi esile töötajate vaimse tervise toetamise ja supervisiooni (3,7%) ning töötingimustega seotud küsimused (2,8%). Kõige väiksema osakaaluga mainiti füüsilist keskkonda (1,9%) ning erirühmasid (1,9%). (Tabel 1)

Tabel 1. Juhtide ettepanekute temaatilised kategooriad kaasava hariduse rakendamise parandamiseks

Teema	Vastuste arv	Vastuste protsent
Tugispetsialistide puudus	52	48,1%
Teadlikkus	28	25,9%
Rühma suurus	24	22,2%
Riik ja KOV roll	18	16,7%
Ressursi puudus	15	13,9%
Hoiakud ja väärtused	14	13,0%
Meeskonnatöö	13	12,0%
Tugiisik ja Abiõpetaja	12	11,1%
Varajane märkamine	5	4,6%
Juhtimise toetus	5	4,6%
Koostöö perega	4	3,7%
Supervisioon & vaimne tervis	4	3,7%
Töölepingud ja garantiid	3	2,8%
Füüsiline keskkond	2	1,9%
Erirühmad	2	1,9%

Allikas: Tartu Ülikooli Narva kolledž. Autorite koostatud.

Järgnevalt on välja toodud mõned näited koolieelsete lasteasutuste juhtide arvamustest kaasava hariduse rakendamise parandamiseks:

“Kaasava hariduse rakendamiseks on vajalik omavalitsuse poolt suuremat eelarvet, et saaks struktuuris tugispetsialistide arvu suurendada. Tuge vajavaid lapsi on rühmades, kuid individuaalset tuge nii palju pakkuda ei ole võimalik. Samuti on tugispetsialistid ülekoormatud. Õpetajatel on rühmades suurem vastutus, rühmad on suured ning ajaline ressurss piiratud ning erivajadusega lapseni kaasava hariduse põhimõtetel kahjuks alati nii süvitsi lasteaias ei jõua. Lapsevanem peab olema samuti aktiivne ja leidma võimalusi mujalt lapse arengu toetamiseks.”

(Koolieelse lasteasutuse juht)

“Jätkuvalt tuleb toetada personali professionaalset arengut kaasava haridusega seotud hoiakute, teadmiste ja oskuste valdkonnas ning tagada riiklikul tasandil tugispetsialistide piisavus.”

(Koolieelse lasteasutuse juht)

“Kogemus näitab, et kaasav haridus toimib kõige paremini siis, kui see on meeskonnatöö, mitte üksiku õpetaja vastutus. Juhi roll on siin võtmetähtsusega - oluline on märgata töötajate koormust, toetada avatud arutelusid ning seista selle eest, et kaasamisega seotud otsused oleksid realistlikud ja lapse huvidest lähtuvad. Samuti on väga oluline aus ja varajane suhtlus lapsevanematega ning selge sõnum, et kaasamine ei tähenda piiratud võimekust, vaid teadlikku ja toetatud protsessi.”

(Koolieelse lasteasutuse juht)

Teise avatud küsimuse eesmärk oli anda vastajatele võimalus jagada kogemusi ja soovitusi, mis võiksid olla abiks teistele lasteaija juhtidele kaasava hariduse rakendamisel. Vastajaid oli samuti 116, ka siin kasutati vastuste analüüsimisel temaatilist sisuanalüüsi, mille käigus rühmitati vastused sarnaste tähenduste alusel kategooriatesse. Teises avatud küsimuses oli väga palju tühjasid vastuseid, tehti andmete puhastus ja kodeerimisel need eemaldati.

Analüüsi tulemuste põhjal selgus, et kõige sagedamini toodi esile meeskonnatöö ja koostöö olulisust (23,1%) ning juhtimise ja eestvedamise rolli (21,2%). Samuti nimetati suhtluse ja koostöö tähtsust (16,2%) ning tugispetsialistide ja tugisüsteemi olemasolu vajadust (12,0%). 11,1% vastanutest mainis töökorraldusega seotud küsimusi ning 8,5% tõi välja professionaalse arengu ja ühiste väärtuste tähtsust. Väiksema osakaaluga (4,3%) toodi esile töötingimustega seotud küsimused ning 3,4% kogemuste jagamise ja võrgustikutöö olulisuse. (Tabel 2)

Tabel 2. Juhtide kommentaarid ja kogemuste jagamine, mis võiksid aidata teisi juhte

Teema	Vastuste arv	Vastuste protsent
Meeskonnatöö ja koostöö	27	23,1%
Juhtimine ja eestvedamine	25	21,2%
Suhtlus ja koostöö	19	16,2%
Tugisüsteem ja tugispetsialistid	14	12,0%
Organiseerimine ja töökorraldus	13	11,1%
Professionaalne areng ja väärtused	10	8,5%
Töötingimused	5	4,3%
Võrgustik ja kogemuste jagamine	4	3,4%

Allikas: Tartu Ülikooli Narva kolledž. Autorite koostatud.

Järgnevalt on välja toodud mõned näited koolieelsete lasteasutuste juhtide kommentaaridest ja kogemustest, mis võiksid aidata teisi juhte:

“Meeskonna toetamine: Minu kogemus näitab, et kaasamine õnnestub vaid siis, kui õpetaja ei tunne end murega üksi. Juhi roll on luua turvaline sisekliima, kus abi palumine on märk professionaalsusest, mitte nõrkusest.

Koostöö lapsevanematega: Edu võti peitub varajases ja ausas dialoogis lapsevanematega. Soovitan hoida suhtluskanalid avatuna ja kaasata vanemad partneritena lahenduste leidmisse juba esimeste märkide ilmnemisel.

Väärtushoiakute kujundamine: Oluline on teadvustada, et kaasav haridus ei ole projekt, vaid mõtteviis. Juhina on minu ülesanne normaliseerida erinevusi ja tähistada väikeseid edusamme, mis loovad hoolivama kogukonna.” (Koolieelse lasteasutuse juht)

„Kui mõni tugispetsialisti koht on täitmata, siis on üheks lahenduseks kasutada lühiajalisi tööampse - nt naaberkooli sotsiaalpedagoog käib kõik rühmad läbi ja nõustab. Ta ei ole koosseisuline, aga siiski aitab kitsaskohtadega hakkama saada.“ (Koolieelse lasteasutuse juht)

3.5. Arutelu

Töö eesmärgiks oli selgitada selgitada koolieelse lasteasutuse juhtide arusaamad multiprofessionaalsest meeskonnatööst lapse igakülgse arengu toetamisel ning sotsiaalpedagoogilise kompetentsi olulisusest meeskonnas.

Esimene uurimisküsimusega selgitati välja, et kõige olulisemaks lapse arengut soodustava keskkonna loomise jaoks peavad juhid lapse individuaalsete vajadustega arvestamist, koostööd perega ning turvalise ja stabiilse keskkonna tagamist. Ka teoreetilises osas tuli välja, et juhi ülesandeks on toetava keskkonna ja toimiva meeskonna loomine (Harjo, 2007). See loob aluse turvalise ja stabiilse keskkonna tagamisele, kus meeskond saab arvestada laste individuaalsete vajadustega ja teha koostööd peredega. Juhtide hinnangul on lapse individuaalse arengu toetamiseks lasteaia õppe- ja kasvatustegevuse juures kõige olulisem arengut toetava keskkonna kujundamine. Lisaks keskkonna kujundamisele peavad juhid väga oluliseks lapse arengu toetamisel tugispetsialistide kaasamist, kelle roll on lapse arengut toetada ja nõustada täiskasvanuid (Rajaleidja, 2016, viidatud Räis *et al.*, 2016 kaudu). Lapse arengu toetamisel on õpetajate ja tugispetsialistide koostöö võtmetähtsusega (Lellsaar, 2024). Lisaks näitasid uuringu tulemused, et laste turvalisuse ja emotsionaalse heaolu tagamisel peetakse kõige olulisemaks selgete kokkulepete olemasolu, regulaarset suhtlust perega ning personali teadlikkust. Selgete kokkulepete olemasolu aitab luua keskkonna, mis toetab laste turvatunnet. Samuti peetakse oluliseks regulaarset suhtlust perega, mis aitab tagada ühtse arusaama lapse vajadustest. Laste arengut ja haridust efektiivselt toetada on nii õpetajate kui ka lapsevanemate eesmärk, mistõttu on tänapäeva hariduselu vankumatuteks osadeks kogemuste jagamine, ühine panustamine ning koostööne probleemilahendus (Peacock & Gimpel, 2010, viidatud Urm, 2024 kaudu). Uuringust selgus, et juhtide arvates on oluline personali teadlikkus, et luua lastele turvaline ja emotsionaalset heaolu tagav keskkond. Teadlik personal suudab paremini märgata laste vajadusi ning rakendada sobivaid toetavaid meetmeid, mis aitab parandada igapäevast töökorraldust ja toetada laste arengut. Leithwood jt (2020) on öelnud, et hea juht arendab personali võimekust. See viitab vajadusele pöörata enam tähelepanu personali teadmiste ja oskuste arendamisele, et tagada laste toetamine järjepideval ja teadlikul viisil.

Teise uurimisküsimusega selgitati välja, et juhid peavad sotsiaalpedagoogilist tuge lapsele ja perele lasteaias valdavalt oluliseks. Kõige olulisemaks peetakse sotsiaalpedagoogilist tuge käitumisraskuste, emotsionaalsete raskuste ja sotsiaalsete oskuste arendamise vajaduse

korral. Sotsiaalpedagoogiline tugi, mis tuleb lasteaiast aitab kaasa peredega koostöö loomisele, mille kaudu saab pere ja lasteasutus luua ühiseid kokkuleppeid lapse toetamiseks ning nõustamise ja juhendamise pakkumiseks. Eelnevates uuringutest selgub, et laste arengut toetava õpikeskkonna tagamiseks on oluline juhtide enesetõhusus ja sotsiaalpedagoogiline kompetents, mis on otseselt seotud sellega, kuidas nad suudavad koordineerida mitmete osapoolte koostööd ja juhtida tugimeeskonda (Wilson *et al.*, 2018). Samuti aitab juhtide hinnangul sotsiaalpedagoogiline tugi vanematel paremini mõista lapse vajadusi. Sotsiaalpedagoogiline tugi võimaldab märgata lapse individuaalseid vajadusi ning ennetada võimalike probleemide kujunemist.

Kuigi juhid peavad valdavalt oluliseks sotsiaalpedagoogilise toe pakkumist nii lapsele kui ka perele, on nende hinnangul suurimaks väljakutseks selle toe pakkumisel spetsialistide puudus ja piiratud ressursid, mis raskendab koolijuhtide tööd.

Kolmanda uurimisküsimuse tulemused näitasid, et juhid hindavad oma kogemust multiprofessionaalse meeskonna juhtimisel valdavalt heaks. Samas ilmnevad mitmed väljakutsed, mis võivad mõjutada juhtimise tõhusust. Kõige enam toodi esile raskusi, mis on seotud tugispetsialistide vähesusega ning erinevate arusaamade esinemisega meeskonnas. Samuti tõid juhid probleemina välja meeskonnas tekkivaid konflikte, mis viitab vajadusele teadliku ja süsteemse meeskonnatöö arendamise järele. Haridusasutuste juhtimine on tihedalt seotud meeskonnatöoga. Eestvedaja mõjutab oma käitumisega teisi ning loob keskkonna, mis toetab kollektiivi pühendumist ühiste eesmärkide saavutamiseks (Harjo, 2007). Tulemustest selgus, et multiprofessionaalse meeskonna tõhus juhtimine eeldab piisavate ressursside olemasolu. Juhid pidasid oluliseks eelkõige koostööks vajaliku ajalise ressursi tagamist ning tugispetsialistide kättesaadavust. Lisaks rõhutasid juhid planeerimiseks vajaliku aja olulisust, mis võimaldab tegevusi paremini struktureerida ja ennetada võimalikke probleeme. Samuti ilmneb vastustest, et juhid vajavad täiendavat tuge oma rolliga toimetulekuks. Ka teoorias tuli välja, et et tõhus juhtimine algab enesejuhtimisest - et suuta juhtida teisi, peab juht tundma iseennast (Alas, 2004). Eelkõige toodi esile vajadus juhtimiscoaching'u või supervisiooni järele, samuti õiguse ja haldusvaldkonna koolituste järele. Seetõttu on oluline pakkuda juhtidele erinevaid juhendamisprogramme ja järgida riiklike suuniseid, et tugevdada juhtide võimekust (Omdal & Roland, 2020). See viitab sellele, et kuigi juhid tajuvad oma kogemust üldiselt

positiivsena, esineb vajadus nende pädevuste edasiseks arendamiseks, et toetada multiprofessionaalse koostöö tõhusamat toimimist.

Avatud küsimuste vastuste põhjal võib järeldada, et koolieelsete lasteasutuste juhid toovad esile kaasava hariduse rakendamise peamiste kitsaskohtadena eelkõige tugispetsialistide puudust ning ressursside nappust. See viitab sellele, et kuigi multiprofessionaalset koostööd peetakse oluliseks, ei ole selle rakendamiseks alati piisavaid võimalusi. Lisaks tuli vastustest välja ka vajadus teadlikkuse suurendamise järele, mis viitab, et kaasava hariduse põhimõtted ei ole kõikidele osapooltele ühtmoodi mõistetavad. Mitmed uuringud näitavad, et Eestis tõlgendavad nii õpetajad, juhid kui ka tugispetsialistid kaasava hariduse sisu erinevalt (Häidkind & Oras, 2016; Kivirand *et al.*, 2020; Silm *et al.*, 2024). Mitmed autorid rõhutavad, et ühine ja selge kontseptsioon annab eelduse kaasava hariduse süsteemsele rakendamisele (Florian, 2014, viidatud Nelis & Kivirand, 2024 kaudu; Haug, 2017). Samuti toodi esile rühmade suurusega seotud probleemid, mis raskendavad individuaalse lähenemise rakendamist. Juhid rõhutasid ka meeskonnatöö olulisust ning riigi ja kohaliku omavalitsuse suurema toe vajadust. Lisaks ilmnis vajadus täiendava tugipersonali järele ning toodi esile koostöö tähtsus lapsevanematega.

KOKKUVÕTE

Teoreetilises osas käsitleti kaasava hariduse rakendamist koolieelses lasteasutuses, juhtimise põhimõtteid ja lasteaias juhtimist, juhtide enesetõhusust ning multiprofessionaalse meeskonna juhtimise kompetentsi ja nende mõju juhtide arusaamadele multiprofessionaalsest meeskonnatööst ning sotsiaalpedagoogilise kompetentsi olulisusest meeskonnas.

Kaasav haridus on viimastel aastakümnetel tõusnud oluliseks prioriteediks nii riiklikus hariduspoliitikas kui ka rahvusvahelisel tasandil (UNESCO, 2015). Õigusaktid ja strateegilised arengudokumendid rõhutavad iga lapse õigust kvaliteetsele haridusele ning õppimist toetavale keskkonnale. Praktikas seisavad haridusasutused siiski silmitsi mitmete probleemidega, mis takistavad kaasava ja arengut toetava õpikeskkonna kujundamist (Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut, 2024). Uuringud näitavad, et koolijuhtide enesetõhusus ja sotsiaalpedagoogiline kompetents mängivad olulist rolli erinevate osapoolte koostöö koordineerimisel ning tugimeeskondade juhtimisel, mis omakorda mõjutab laste arengut toetava õpikeskkonna kujunemist (Wilson jt, 2018).

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada koolieelse lasteasutuse juhtide arusaamad multiprofessionaalsest meeskonnatööst lapse igakülgse arengu toetamisel ning sotsiaalpedagoogilise kompetentsi olulisusest meeskonnas. Uuringus osalesid koolieelsete lasteasutuse direktorid ja õppealajuhatajad üle Eesti.

Uurimistöö läbiviimisel kasutati kvantitatiivset uurimisviisi. Andmekogusmismeetodina kasutati ankeetküsitlust.

Uurimistöö tulemustest põhjal võib teha järgmised järeldused:

- 1) selgus, et kõige olulisemaks lapse arengut soodustava keskkonna loomisel peavad juhid lapse individuaalsete vajadustega arvestamist, koostööd perega ning turvalise ja stabiilse keskkonna tagamist.
- 2) juhid peavad lasteaias pakutavat sotsiaalpedagoogilist tuge lapsele ja perele valdavalt oluliseks. Eriti tähtsaks peetakse seda käitumisraskuste, emotsionaalsete raskuste ning sotsiaalsete oskuste arendamise vajaduse korral. Juhtide hinnangul on tugispetsialistide ja

ressursside puuduse tõttu sotsiaalpedagoogilise toe pakkumine lapsele ja perele lasteaias raskendatud.

3) juhid hindavad oma kogemust multiprofessionaalse meeskonna juhtimisel üldiselt heaks, kuid seejuures ilmneb mitmeid juhtimise tõhusust mõjutavaid väljakutseid, nagu tugispetsialistide vähesus, meeskonnaliikmete erinevad arusaamad ning meeskonnas esinevad konfliktid. Samuti vajavad juhid täiendavat tuge ja enesearendust, näiteks juhtimiscoaching’u, supervisiooni ja erialaste koolituste kaudu, et parandada multiprofessionaalset meeskonnatööd.

Uurimistöö tulemuste põhjal on võimalik järeldada seda, et koolieelsete lasteasutuste juhtide hinnangul on kaasava hariduse rakendamise peamised kitsaskohad eelkõige tugispetsialistide puudus ning ressursside nappus. Kaasava hariduse rakendamine sõltub nii ressurssidest, töökorraldusest kui ka osapoolte teadlikkusest ja koostööst.

Meie ettepanekud uurimistulemuste põhjal:

- Kohalik omavalitsus võiks juhtidele pakkuda rohkem koolitusi, supervisiooni ja coaching’ut multiprofessionaalse meeskonna juhtimise, konfliktide lahendamise ning kaasava juhtimise teemadel.
- Lasteaegades tuleks rohkem tähelepanu pöörata perede kaasamisele ning usaldusliku koostöö kujundamisele.

KASUTATUD KIRJANDUS

Aguilar, E. (2016). *Meeskonna arengu juhtimise kunst*. Atlex OÜ.
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2023-01/%E2%80%9EMeeskonna%20arengu%20juhtimise%20kunst%E2%80%9C_0.pdf,
(viimati vaadatud 09.05.2026).

Ainscow, M. (2020, 10.veebbruar). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1) (lk 7-16).
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/20020317.2020.1729587?needAccess=true>,
(viimati vaadatud 09.05.2026).

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010, 25.jaanuar). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://intelligentlives.org/wp-content/uploads/2022/03/Ainscow-2010-Inclusive-Leadership-Cultures.pdf>,
(viimati vaadatud 09.05.2026).

Alas, R. (2001). *Personalijuhtimine*. Kirjastus Külim.

Alas, R. (2002). *Muudatuste juhtimine ja õppiv organisatsioon*. Kirjastus Külim.

Alas, R. (2004). *Juhtimise alused*. Kirjastus Külim.

Alas, R., & Übius, Ü. (2010). *Organisatsioonide arendamine*. Kirjastus Külim.

Al-Mahdy, Y. F. H., & Emam, M. M. (2018). 'Much ado about something' how school leaders affect attitudes towards inclusive education: the case of Oman.
[https://www.researchgate.net/publication/321917383 'Much_ado_about_something'_how_school_leaders_affect_attitudes_towards_inclusive_education_the_case_of_Oman](https://www.researchgate.net/publication/321917383_'Much_ado_about_something'_how_school_leaders_affect_attitudes_towards_inclusive_education_the_case_of_Oman),
(viimati vaadatud 09.05.2026).

Alusharidusseadus. (2025). RT I, 09.01.2025, 1.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/109012025001>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Amin, N. B. M., & Yasin, M. B. H. M. (2018). *The Role of Instructional Leadership in Implementation of Inclusive Educational Programs for Special Need Students*. https://ijessnet.com/wp-content/uploads/2022/10/2-40.pdf?utm_, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Ariebe, D. (2016). *The Effects Of Headteacher's Channels Of Communication On Information Flow In Primaryschools In Petete Sub-County Palisa District*. <https://irbackend.kiu.ac.ug/server/api/core/bitstreams/9890ee09-5649-4242-b1ac-14ad4ac3c231/content>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Armstrong, D., Armstrong, A.C., & Spandagou, I. (2011, 18.veebbruar). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15 (lk 29-39). https://www.researchgate.net/publication/265051354_Inclusion_By_choice_or_by_chance, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Aruste, K. (2022). *Koolijuhtide arusaamad ja hoiakud kaasavast haridusest ning selle ellurakendamist mõjutavatest teguritest*. [Magistritöö]. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/8e4b7662-001d-4afe-bb4f-9de866d94c13/content>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2) (lk 191-215). <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. *Self-efficacy in Changing Societies* (lk 1-185). Cambridge: University Press. <https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/94049049.pdf>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Barber, M. & Mourshed, M. (2009). *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead, Report on the International Education Roundtable, Singapore*. McKinsey & Company. http://aassaquito2012.pbworks.com/w/file/fetch/51873322/Education_Roundtable.pdf, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Cohen, E. (2015, 13.mai). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186 (lk 758-764).

https://www.researchgate.net/publication/277964382_Principal_Leadership_Styles_and_Teacher_and_Principal_Attitudes_Concerns_and_Compencies_regarding_Inclusion,
(viimati vaadatud 09.05.2026).

Dady, N. P. (2015). *Conflict Management Strategies Used by Headteachers and Teachers of Primary Schools in Tanzania*. 4(2).
https://www.researchgate.net/publication/341399109_Conflict_Management_Strategies_Used_by_Headteachers_and_Teachers_of_Primary_Schools_in_Tanzania, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Darling-Hammond, L. (2017, 25.mai). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, 40(3), (lk 291-309).
https://www.researchgate.net/publication/285681149_Teacher_education_around_the_world_What_can_we_learn_from_international_practice, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Dewitt, P. M. (2023). *Juhtide kollektiivne tõhusus*. OÜ Atlex.
<https://harno.ee/sites/default/files/documents/2023-11/Juhtide%20kollektiivne%20%C3%B5husus%20%281%29.pdf>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., Van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022, 26.august). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: a meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(4) (lk 2609-2660).
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-022-09695-0>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Eadie, P., Levickis, P., Murray, L., Page, J., Elek, C., & Church, A. (2021). Early Childhood Educators' Wellbeing During the COVID-19 Pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), (lk 903–913). <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01203-3>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Eesti Keele Instituut. (1997). *Eesti kirjakeele seletussõnaraamat: V köide, 1. vihik*. Tallinn: Eesti Keele Instituut.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Legislative Definitions around Learners' Needs*. <https://www.european->

[agency.org/sites/default/files/Legislative_Definitions_around_Learners%27_Needs.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Legislative_Definitions_around_Learners%27_Needs.pdf),
(viimati vaadatud 09.05.2026).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Agency Position on Inclusive Education Systems. 2nd edition.* https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Position-Paper-2022-EN_0.pdf, (viimati vaadatud 09.04.2026).

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2018). *Euroopa Agentuuri kaasava hariduse statistika. Põhipunktid ja peamised järeldused (2014/2016).* https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_et_0.pdf,
(viimati vaadatud 09.05.2026).

Felder, F. (2018, 5.märts). The value of inclusion. *Journal of philosophy of education*, 52(1), (lk 54-70). https://www.researchgate.net/publication/323556205_The_Value_of_Inclusion,
(viimati vaadatud 09.05.2026).

Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing Teacher Education for Inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), (lk 4–8). <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Ginter, J., & Kukemelk, H. (2015, 30.aprill). Lasteaedade juhtimine rahvusvahelises võrdluses. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1) (lk 226-230). https://www.researchgate.net/publication/276127386_Lasteaedade_juhtimine_rahvusvahelises_vordluses, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Haile, Y., & Hussien, B. (2017). *Practices and Challenges of Preschool Leadership and Management in Public and Private Kindergarten in Jijiga City Administrations.* https://www.academia.edu/69620920/Practices_and_Challenges_of_Preschool_Leadership_and_Management_in_Public_and_Private_Kindergarten_in_Jijiga_City_Administrations,
(viimati vaadatud 09.05.2026).

Haridus- ja Noorteamet (2020). *Koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsimudel ja 360 kraadi tagasiside metoodika.* https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/Koolieelse%20lasteasutuse%20%C3%B5petaja%20kompetentsimudel_0.pdf, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. (2008). *Õppeasutuse sisehindamine*. <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40983/7155.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium. (2023, 05.oktoober). *Haridusasutuse juhi kompetentsimudel*. <https://www.hm.ee/ulldharidus-ja-noored/opetaja-koolijuht-ja-kooli-pidaja/haridusasutuse-juhi-kompetentsimudel>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Haridus- ja Teadusministeerium (2026). *Toe vajadusega õpilased: õppekorraldus ja tugiteenused*. <https://www.hm.ee/ulldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Harjo, A. (2007). Tervist ning heaolu toetav juhtimine ja meeskonnatöö asutuses. Rmt Harjo, A., & Varava, L. (Koost.). *Psühhosotsiaalse keskkonna juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele* (lk 12-15). Tervise Arengu Instituut. https://tai.ee/sites/default/files/2021-03/130382417270_Psyhhosotsiaalse_keskkonna_juhendmaterjal%20_koolieelsetele%20_1_asteasutustele_est.pdf, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Haug, P. (2017, 3.august). Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3) (lk 206-217). <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Hirsjärvi, S., & Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatas kasvatusadustesse*. Tallinn: AS Medicina.

Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). *Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework*. 40. <https://pazeduca.cl/wp-content/uploads/2024/11/Systematic-review-of-key-leader-practices-2016.pdf>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Hu, P. J., Wu, H. P., Su, X. Y., & Roberts, S. K. (2016, 3.juuni). An Examination of Chinese Preservice and In-Service Early Childhood Teachers' Perspectives on the Importance and Feasibility of the Implementation of Key Characteristics of Quality Inclusion. *International*

Journal of Inclusive Education, 21(2) (lk 187-204).
https://www.researchgate.net/publication/303796962_An_examination_of_Chinese_preservice_and_inservice_early_childhood_teachers'_perspectives_on_the_importance_and_feasibility_of_the_implementation_of_key_characteristics_of_quality_inclusion, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Hughes, R. L., & Ginnett, R. C., Curphy, G. J., (2009). *Leadership. Enhancing the Lessons of Experience*. New York: McGraw-Hill International Edition.

Häidkind, P., & Oras, K. (2016, 23.oktoober). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2) (lk 60-88). <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Ishibashi, S., Tokunaga, A., Shirabe, S., Yoshida, Y., Imamura, A., Takahashi, K., Kawano, K., Iwanaga, R., & Tanaka, G. (2022). *Burnout among kindergarten teachers and associated factors*. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000030786>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Izham, M., Sahadila, N., & Hanim, A. (2017). Headteachers Conflict Management Styles and Teachers Job Satisfaction in Malaysian Primary Schools. *International Journal of Educational Best Practices*, 1(2) (lk 38).
<https://media.neliti.com/media/publications/271034-headteachers-conflict-management-styles-20f87b31.pdf>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Ji, D., & Yue, Y. (2020). Relationship Between Kindergarten Organizational Climate and Teacher Burnout: Work–Family Conflict as a Mediator. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 408. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00408>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Johanson, M. (2017). *Õppealajuhataja roll ja tööülesanded koolieelses lasteasutuses*. [Magistritöö]. Tallinna Ülikool.
<https://www.etera.ee/zoom/31990/view?page=1&p=separate&tool=info&view=0,116,2481,3392>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Karila, K., & Kupila, P. (2023). Multi-professional teamwork in Finnish early childhood education and care. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17, (lk 1–15). <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00124-5>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Khaleel, N., Alhosani, M., & Duyar, I. (2021). The role of school principals in promoting inclusive schools: A teachers' perspective. *Frontiers in Education*, 6, 603241. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.603241>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Kirkpatrick, M., Akers, J., & Rivera, G. (2019). Use of behavioral skills training with teachers: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, 28(3), (lk 344–361). https://www.researchgate.net/publication/332059757_Use_of_Behavioral_Skills_Training_with_Teachers_A_Systematic_Review, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020, 1.mai). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1) (lk 48-71).

Kontor, A., Võsu, K., & Terasmaa, M. (2019). *Õpilase individuaalsuse arvestamine võimete kohase õppe tagamisel. Juhendmaterjal. SA Innove*. https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2019/01/pilase-individuaalsuse-arvestamine-voimetekohase-oppimise-tagamisel-vormistatud_taiend12.05.2020-1-2-1.pdf, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). RT I, 2008, 23, 152. <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999). RT I 1999, 27, 387. <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021, 21.märts). Inclusive education of students with general learning difficulties: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3) (lk 432-478). <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Köll, R., & Parve, K. (2023). *Koolieelse lasteasutuse direktorite arvamused ja hinnangud oma nõustamispädevustele ja valmisolekule nõustada personali*. [Magistritöö]. Tallinna Ülikool. <https://www.etera.ee/zoom/199660/view?page=1&p=separate&tool=info>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Kõnnussaar, T., Sutrop, M., & Toming, H. (2017). *Hea kooli käsiraamat*. EKSA. <https://www.etera.ee/zoom/199660/view?page=15&p=separate&view=0,0,2484,1407> (viimati vaadatud 09.05.2026).

Kübar, S., & Mändul, K. (2024). *Kaasava hariduskorralduse rakendamise alushariduses lasteaiatöötajate hinnangul*. [Magistritöö]. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/bdab8b8c-3460-48c5-a338-c1edf581e12d/content>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Kwon, K.-A., Hong, S.-Y., & Jeon, H.-J. (2017, 9.mai). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience with and Attitudes Toward Peers with Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3) (lk 360-378). https://www.researchgate.net/publication/316798634_Classroom_Readiness_for_Successful_Inclusion_Teacher_Factors_and_Preschool_Children's_Experience_With_and_Attitudes_Toward_Peers_With_Disabilities, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2019, 11.oktoober). Teacher Agency Following the Ecological Model: How It Is Achieved and How It Could Be Strengthened by Different Types of Reflection. *British Journal of Educational Studies* 68(3) (lk 295-310). <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning* (lk 3-8). <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Lellsaar, K. (2024). *Tugispetsialistide ja õpetajate koostöö kaasava alushariduse tingimustes*. [Magistritöö]. Tartu Ülikool. <https://hdl.handle.net/10062/95385>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Malik, M. (2021). Head Teachers supervisory practices and teachers' motivation in teaching. *Pakistan Journal of Education*. https://www.academia.edu/89926510/Head_Teachers_supervisory_practices_and_teachers_motivation_in_teaching, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Margretta, J. & Stone, N. (2003). *Mis on juhtimine?* Kirjastus Pegasus.

Mikser, R., Veisson, M., Tuul, M., Õun, T., & Kööp, K. (2020, 1.mai). Lasteiaiaõpetajate hinnangud ja selgitused oma töö raskuse muutumisele: professionaliseerumine kui sümboolne kapital. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1) (lk 128-155). Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut.

- Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Ruppar, A. L. (2020). Teacher Agency for Inclusive Education: An International Scoping Review. *International Journal of Inclusive Education*. https://www.researchgate.net/publication/342750553_Teacher_agency_for_inclusive_education_An_international_scoping_review, (viimati vaadatud 09.05.2026).
- Mitchell, D. (2015, 31.märts). Inclusive education is a multifaceted concept. *CEPS Journal* 5(1) (lk 9-30). https://www.researchgate.net/publication/283471884_Inclusive_Education_is_a_Multifaceted_Concept, (viimati vaadatud 09.05.2026).
- Murd, K. (2020). *Erinevate juhtimistasandite omavaheline koostöö koolieelsetes lasteasutustes juhtide endi hinnangul*. [Bakalaureusetöö]. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/items/46ed1ac1-0dff-421d-ad2f-23f41b2dd277>, (viimati vaadatud 09.05.2026).
- Mõtsmees, A. (2012). *Eestvedamine koolieelses lasteasutuses*. [Magistritöö]. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/fadbf768-de14-4e84-95ed-c0acb976dddc6/content>, (viimati vaadatud 09.05.2026).
- Männamaa, M., & Marats, I. (2008). Lapse üldoskuste areng. Rmt Kulderknap, E. (Koost.), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 5-43). Kirjastus Studium.
- Nelis, P. & Kivirand, T. (2024). Kaasava hariduse tähendus ja rakendamine. Rmt Leijen, Ä. (toim.). *Kaasav Haridus* (lk 17-57). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020, 1.november). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade [A model of inclusive education in the context of Estonian preschool education: A systematic literature review]. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8 (lk 138-163).
- Nelis, P., Pedaste, M., & Šuman, C. (2023, 1.mai). Kaasava hariduse rakendamine Eesti lasteaedades kaasava hariduse teoreetilise mudeli põhjal: juhtumiuuring. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 11(1) (lk 48-74). <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2023.11.1.03/17030>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

OECD. (2018). *Early Learning Matters*. Paris: OECD Publishing.
https://arhmus.tlu.ee/tlibrary/f/text/08/Early-Learning-Matters-Project-Brochure_119308.pdf, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Omdal, H., Roland, P. (2020). Possibilities and challenges in sustained capacity-building in early childhood education and care (ECEC) institutions: ECEC leaders' perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), (lk 568–581).
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783929>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Palmiste, T. (2015). *Koolieelse lasteasutuse õpetajate ja juhtkonna vaheline kommunikatsioon õpetajate arvamustes*. [Magistritöö]. Tallinna Ülikool.
<https://www.etera.ee/zoom/5182/view?page=1&p=separate&view=0,946,2480,2562>,
(viimati vaadatud 09.05.2026).

Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2020). *Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support*.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13603116.2020.1846799?needAccess=true>,
(viimati vaadatud 09.05.2026).

Park, M.-H., Dimitrov, D. M., & Park, D.-Y. (2018, 9.veebbruar). Effects of Background Variables of Early Childhood Teachers on Their Concerns About Inclusion: The Mediation Role of Confidence in Teaching. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2) (lk 165-180).

Paur, T. (2017). *Direktorite arvamused personali kaasamisest juhtimisse ja meeskonnatööst koolieelses lasteasutuses*. [Magistritöö]. Tallinna Ülikool.
<https://www.etera.ee/zoom/32035/view?page=1&p=separate&tool=info&view=0,704,2481,2804>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. (2021, 30.oktoober). *School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice*. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8) (lk 1503-1519).
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13603116.2021.1994661?needAccess=true>,
(viimati vaadatud 09.05.2026).

- Peko, A., Vican, D., & Varga, R. (2020). *Being an Influential Pedagogical Leader: Headteachers' View on Necessary Competences*. https://www.researchgate.net/publication/342708067_Being_an_Influential_Pedagogical_Leader_Headteachers'_View_on_Necessary_Competences, (viimati vaadatud 09.05.2026).
- Poomann, K. (2024). *Koolieelse lasteasutuse õppealajuhatajate koostöö kogemused huvigruppidega*. [Magistritöö]. Tallinna Ülikool. <https://www.etera.ee/zoom/201319/view?page=1&p=separate&tool=info>, (viimati vaadatud 09.05.2026).
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). RT I 2010, 41, 240. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>, (viimati vaadatud 09.05.2026).
- Rommel, K. (2018). *Õpetajate hinnangud pedagoogilise personali juhtimisele ja hindamisele koolieelses lasteasutuses*. [Magistritöö]. Tallinna Ülikool. <https://www.etera.ee/zoom/44528/view?page=1&p=separate&tool=info>, (viimati vaadatud 09.05.2026).
- Riigikontroll. (2020). *Hariduse tugiteenuste kättesaadavus. Kas lapsed saavad hariduse omandamisel lasteaias ja koolis vajalikke tugiteenuseid?* Riigikontrolli aruanne Riigikogule. Tallinn. <https://hartug.ee/wp-content/uploads/2021/11/Riigikontrolli-audit-30.11.2021-Hariduse-tugiteenuste-kattesaadavus.pdf>, (viimati vaadatud 09.05.2026).
- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu lõppraport*. Eesti rakendusuuringu keskus Centar. <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>, (viimati vaadatud 09.05.2026).
- Salumaa, T., Talvik, M., & Saarniit, A. (2007). *Strateegiline juhtimine ja sisehindamine lasteaias*. Merlecons ja Ko OÜ.
- Schmidt, E., Rosenberg, J., & Eagle, A. (2019). *Trillion Dollar Coach: The Leadership Handbook of Silicon Valley's Bill Campbell*. Hachette UK. <https://crm.newmark-inc.com/framework/modules/hrm/uploads/documents/eric-schmidt-jonathan-rosenberg-alan-eagle-tri-z-lib-org.pdf>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Sherab, K., Dorji, K., Dukpa, D., Lhamo, K., Thapa, R., & Tshomo, S. (2015). *Opportunities and Challenges of Implementing Inclusive Education in Bhutanese Schools: A Case Study*. https://www.researchgate.net/publication/303661279_Title_Opportunities_and_Challenges_of_Implementing_Inclusive_Education_in_Bhutanese_Schools_A_Case_Study?utm_source=chatgpt.com, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Sihtasutus Innove. (2016). *Haridusasutuse juhi kompetentsimudel*. <https://kompetentsimudel.edu.ee/wp-content/uploads/2022/06/haridusasutuse-juhi-kompetentsimudel.pdf>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Sihtasutus Kutsekoda. (2023). *Kutsestandard: Eripedagoog, tase 7*. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/11205094/>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Sihtasutus Kutsekoda. (2024). *Kutsestandard: Sotsiaalpedagoog, tase 6*. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11205014>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Sihtasutus Kutsekoda. (2025). *Kutsestandard: Õpetaja, tase 6*. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/11466888/>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Sağlam, M., Karlıdag, I. O., Korkmaz, R. B. (2021). *Preschool Teachers' Views on Guidance and Psychological Counseling Services in Early Childhood Education*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3950050, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Silm, G., Lepp, L., Kivirand, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., Nelis, P., Rikanson, L., Sild, A., & Kutti, A. (2024). *Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023. Uuringu lõppraport*. Tartu Ülikooli Haridusteaduste Instituut. <https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-09/Kaasava%20hariduskorralduse%20t%C3%B5husus%20%C3%BCldhariduses%202023%20L%C3%95PPRAPORT.pdf>, (viimati viidatud 09.05.2026).

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut (2024). *Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses* 2023. <https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-09/Kaasava%20hariduskorralduse%20t%C3%B5husus%20%C3%BCldhariduses%202023%20L%C3%95PPRAPORT.pdf>, (viimati viidatud 09.05.2026).

Tervise Arengu Instituut (2007). *Psühhosotsiaalse keskkonna juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. Tervise Arengu Instituut. https://tai.ee/sites/default/files/2021-03/130382417270_Psyhhosotsiaalse_keskkonna_juhendmaterjal%20_koolieelsetele%20_1_asteasutustele_est.pdf, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Tigas, E. (2023). Toetav juhtimine. Harro-Loit, H.-H., Hirsnik, H., Sutrop, M., & Tigas, E. (koost.), *Hea lasteaia käsiraamat* (lk 128-129). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Tõnismäe & Gern (2008). *Juhendamine ja mentorlus*. Äripäev.

Türk, K. (2001). *Eestvedamine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

UNESCO. (2015). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Urm, A. (2024). Õpetaja ja lapsevanemate koostöö. Rmt Leijen, Ä. (toim.). *Kaasav Haridus* (lk 279-281). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), (lk 151–168). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047459.pdf>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Van Ewijk, H. (2018). Social Efficacy. *Social Work. Complexity and Social Work* (lk 33-61, 96-123). Abingdon: Routledge.

Van Mieghem, A., Verschuren, K., Petry, K., & Stuyf, E. (2018, 6.juuni). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and metareview. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (lk 1-15).

Vint, K., & Šuman, C. (2021). *Kaasav ja kvaliteetne haridus lasteaiarühmas: eripedagoogiline tugi õpetajatele*. [Magistritöö]. Tartu Ülikool.

<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/e41fe35c-50d3-40d4-b369-3335877bfe59/content>, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Wilson, C., Woolfson, L., & Durkin, K. (2018). *School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy*.
https://strathprints.strath.ac.uk/63914/1/Wilson_etal_IJIE_2018_School_environment_and_mastery_experience_as_predictors_of_teachers.pdf, (viimati vaadatud 09.05.2026).

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikooli kirjastus.

Xiang, L. (2022). A Study on the Evaluation Index System of Non-Authority Power of Kindergarten Directors. *Journal of Sociology and Ethnology*, 4(7), (lk 36-44).
https://www.clausiuspress.com/assets/default/article/2022/09/09/article_1662709316.pdf,
(viimati vaadatud 09.05.2026).

LISA

Lisa 1. Küsimustik koolieelse lasteasutuse juhtidele

Lugupeetud lasteaia direktorid ja õppejuhid!

Oleme Tartu Ülikooli Narva Kolledži kolmanda kursuse tudengid Birte Lees ja Paula Siilak. Oleme koostamas bakalaureusetööd teemal “Koolieelse lasteasutuse juhtide arusaam multiprofessionaalsest meeskonnatööst lapse arengu toetamisel”. Palume Teid osalema küsitluses, mis on suunatud koolieelsete lasteasutuste juhtidele ja õppealajuhatajatele.

Bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada koolieelse lasteasutuse juhtide arusaamad multiprofessionaalsest meeskonnatööst lapse arengu toetamisel ning sotsiaalpedagoogilise kompetentsi olulisusest meeskonnas.

Küsimustik on anonüümne ning saadud andmeid kasutatakse üksnes bakalaureusetöö koostamisel.

Täname Teid juba ette abi ja panuse eest!

Kui Teil tekib küsimusi, võtke meiega julgesti ühendust.

Vastuseid ootame hiljemalt 01.02.2026

Lugupidamisega,

Paula Siilak ja Birte Lees

I. Taustandmed

1. Teie ametikoht

- Direktor
- Õppealajuhataja

2. Millise maakonna lasteaias Te töötate?

- Harju maakond
- Hiiu maakond
- Ida-Viru maakond
- Järva maakond
- Jõgeva maakond
- Lääne maakond
- Lääne-Viru maakond
- Põlva maakond
- Pärnu maakond
- Rapla maakond

- Saare maakond
 - Tartu maakond
 - Valga maakond
 - Viljandi maakond
 - Võru maakond
- 3. Kui kaua olete töötanud haridusasutuses kokku (sh töökogemus haridusasutuse erinevatel ametikohtadel)?**
- 0-5 aastat
 - 6-10 aastat
 - 11-15 aastat
 - 16-20 aastat
 - 21-25 aastat
 - 26 ja enam aastat
- 4. Kui kaua olete töötanud haridusasutuse juhina/õppealajuhatajana?**
- 0-5 aastat
 - 6-10 aastat
 - 11-15 aastat
 - 16-20 aastat
 - 21-25 aastat
 - 26 ja enam aasta
- 5. Milline on Teie haridustase?**
- Rakenduskõrgharidus
 - Bakalaureusekraad
 - Magistrikraad
 - Doktorikraad
 - Muu
- 6. Kas teil on pedagoogiline kõrgharidus või muu kõrgharidus?**
- Pedagoogiline kõrgharidus
 - Muu kõrgharidus

II. Lapse arengut soodustava keskkonna loomine

- 1. Milliseid tegureid peate kõige olulisemaks lapse arengut soodustava keskkonna loomisel?**
- Turvaline ja stabiilne keskkond
 - Lapse individuaalsete vajadustega arvestamine
 - Palju valmis töölehti
 - Mitmekesine õpikeskkond
 - Kindla stuktuuriga õpikeskkond
 - Reguleeritud vabamängu aeg ja võimalused
 - Toetavad täiskasvanud
 - Positiivsed suhted

- Mängupõhine õppekorraldus
 - Lapsest lähtuv õppekorraldus
 - Koostöö perega
 - Range distsipliin ja õpetaja poolt kehtestatud reeglite järgimine
- 2. Kuidas on Teie lasteaia õppe- ja kasvatustegevus korraldatud, et toetada iga lapse individuaalset arengut?**
- Individuaalsed arenguplaanid
 - Rühmaõpetajate regulaarne koostöö
 - Lapse vajadustele kohandatud tegevused
 - Tegevused alarühmades
 - Tugispetsialistide kaasamine
 - Lapse arengut toetav keskkonna kujundamine
- 3. Milliseid metoodikaid kasutatakse Teie lasteaia igapäevases töös?**
- Mängupõhise õppe metoodika
 - Projektõppe metoodika
 - Montessori pedagoogika
 - Hea Alguse metoodika
 - Avastusõppe metoodika
 - Waldorfpedagoogika
 - Muu
- 4. Milliseid õppevahendeid kasutatakse Teie lasteaias igapäevases töös?**
- Digivahendite kasutamine õppetegevustes
 - Mängupõhised vahendid (klotsid, rollimängu elemendid, lauamängud)
 - Kunsti- ja käelise tegevuse vahendid
 - Montessori põhised vahendid (pärlid, silindrid)
 - Hea alguse põhimõtetel tegevuskeskused
 - Taaskasutusmaterjalid
 - Digivahendid vabategevustes
 - Muusikavahendid
 - Liikumisvahendid
 - Sensorikavahendid
 - Loodus- ja õuesõppevahendid
- 5. Kuidas tagatakse laste turvalisus ja emotsionaalne heaolu?**
- Selged reeglid
 - Selged kokkulepped
 - Personali teadlikkus
 - Personali pidev jälgimine
 - Turvaline ruumikorraldus
 - Emotsioonide juhtimise õpetamine
 - Suhtlemisoskuste õpetamine
 - Regulaarne suhtlus perega
 - Tugispetsialistide toe kasutamine

6. Kuidas ennetatakse kiusamise juhtumeid?

- Süsteemse programmi rakendamine (nt Väike Sõber Karu)
- Laste sotsiaalsete oskuste arendamine
- Rühma meeskonna ühised kokkulepped
- Turvalise ja toetava õhkkonna loomine
- Positiivse käitumise tugevdamine (kiitus, tunnustamine, eeskujude kasutamine).
- Regulaarsed vestlused lastega tunnetest ja suhetest.
- Õpetaja aktiivne sekkumine väiksematesse konfliktidesse enne nende süvenemist
- Laste paaris- ja rühmatöö oskuslik korraldamine

7. Kuidas lahendatakse kiusamise juhtumeid?

- Juhtumite kiire märkamine ja analüüs
- Tihe koostöö lastevanematega
- Tugispetsialistide kaasamine
- Osapoolte eraldi ära kuulamine
- Juhtunu objektiivne analüüsimine
- Kiusaja ja kannataja individuaalne toetamine
- Rühmareeglite meelde tuletamine ja kinnistamine
- Rühmameeskonna ühine tegutsemine
- Juhtumi dokumenteerimine (et vajadusel edasist suhtlemist jälgida)
- Õpetaja poolne edasine kontrollimine laste omavaheliste suhete osas (et kiusamine ei kehtaks edasi)

8. Millisel viisil kaasatakse lapsevanemaid lapse arengusse?

- Individuaalsed vestlused
- Arenguvestlused
- Ühised üritused
- Lapse arengut kajastavad digikeskkonnad
- Koostööl põhinevad projektid
- Vanematele mõeldud infopäevad ja koolitused

III. Sotsiaalpedagoogilise toe olulisus

1. Kui oluliseks peate sotsiaalpedagoogilist tuge lapse igapäevaelus?

- Väga oluliseks
- Pigem oluliseks
- Mõõdukalt oluliseks
- Pigem ebaoluliseks
- Ei pea oluliseks

2. Millistes olukordades on sotsiaalpedagoogiline tugi lapsele kõige vajalikum?

- Käitumisraskused
- Kindla mängukaaslase eelistamine teiste asemel
- Sotsiaalsete oskuste arendamise vajadus
- Õpimotivatsiooni loomine
- Perest tulenevad raskused

- Kohanemisraskused rühmas
- Konfliktid eakaaslastega
- Eelistus süüa ainult teatud toite lasteaia lõunalauas
- Emotsionaalsed raskused

3. Kui oluliseks peate sotsiaalpedagoogilist tuge perele?

- Väga oluliseks
- Pigem oluliseks
- Neutraalne
- Pigem ebaoluliseks
- Ei pea oluliseks

4. Millisel viisil aitab sotsiaalpedagoogiline tugi kaasa pere ja lasteaia koostööle?

- Parandab suhtlust pere ja lasteasutuse vahel
- Aitab vanematel paremini mõista lapse vajadusi
- Vahendab konfliktide lahendamist
- Pakub nõustamist ja juhendamist
- Aitab koostada ühtseid kokkuleppeid lapse toetamiseks
- Vähendab õpetaja vastutust

5. Millised on Teie hinnangul suurimad väljakutsed sotsiaalpedagoogilise toe pakkumisel?

- Vähene ajamaht
- Piiratud ressursid
- Perede vähene kaasatus
- Spetsialistide puudus
- Keerulised juhtumid
- Vähene koostöövõime meeskonnas

IV. Multiprofessionaalse meeskonna juhtimine

1. Kuidas hindate oma kogemusi multiprofessionaalse meeskonna juhina?

- Väga head
- Head
- Rahuldavad
- Vähesed
- Puuduvad

2. Milliseid raskusi olete kogenud meeskonna juhtimisel?

- Erinevad arusaamad
- Erinevad tööstiilid
- Segadus rollides
- Tööülesannete segadus
- Ajapuudus
- Tugispetsialistide vähesus
- Info liikumise probleemid
- Konfliktid meeskonnas

3. Milliseid teadmisi peate oluliseks multiprofessionaalse meeskonna juhtimisel?

- Suhtlemisoskused
- Konfliktide lahendamise oskused
- Koostööoskused
- Teadmised laste arengust
- Juhtimisoskused
- Planeerimisoskused
- Teadmised tugispetsialistide töövaldkondadest
- Teadlikkus õigusraamistikust

4. Milliseid ressursse (aeg, rahastus, tugispetsialistide olemasolu) peate vajalikeks, et meeskonda tõhusalt juhtida?

- Ajaline ressurss planeerimiseks
- Tugiteenuste rahastamine
- Ajaline ressurss koostööks
- Tugispetsialistide kättesaadavus
- Koolituste võimalused
- Supervisiooni võimalused
- Kaasaegsed töövahendid

5. Millist täiendkoolitust või tuge vajaksite, et multiprofessionaalse meeskonna juhtimisega paremini toime tulla?

- Meeskonnatöö
- Eestvedamise koolitused
- Konfliktijuhtimise koolitused
- Juhtimiscoaching või supervisioon
- Lapse arengut toetavad täiendkoolitused
- Õigus- ja haldusvaldkonna koolitused

6. Kuidas hindate omavalitsuse ja haridusasutuse tugistruktuuride rolli Teie töös?

- Väga toetav
- Pigem toetav
- Neutraalne
- Pigem mittetoetav
- Ei tunne toetust

Avatud küsimused:

- 1. Milliseid ettepanekuid sooviksite teha kaasava hariduse rakendamise parandamiseks koolieelses lasteasutuses?**
- 2. Kas soovite lisada kommentaare või jagada kogemusi, mis võiksid aidata teisi juhte?**